



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2010

**CRISTINA MARIA
ALVES DE MELO**

**A POBREZA INFANTIL: VIVÊNCIAS E
SENTIMENTOS EM CONTEXTO ESCOLAR**



**CRISTINA MARIA
ALVES DE MELO**

**POBREZA INFANTIL: VIVÊNCIAS E
SENTIMENTOS EM CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em *Ciências de Educação*, especialidade de Formação Pessoal e Social, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Manuel Ferreira Rodrigues, professor auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Júri

Prof. Doutor Carlos Alberto Pereira de Meireles Coelho
Professor Associado do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Orlando Petiz Pereira
Professor Auxiliar da Escola de Economia e Gestão do Departamento de Economia da Universidade do Minho

Prof. Doutor Manuel Ferreira Rodrigues
Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar ao meu orientador Professor Doutro Manuel Ferreira Rodrigues todo o apoio prestado no trabalho realizado.

Este trabalho resulta da colaboração de diversos organismos públicos nomeadamente a Universidade de Aveiro, Câmara Municipal de Aveiro, Polícia de Segurança Pública, Escolas do Concelho de Aveiro, Igreja, IPSS e da colaboração de todas as pessoas que se disponibilizaram para a realização das entrevistas, aos quais agradeço de forma particular.

Agradeço também todos os amigos, colegas de trabalho e elementos da direcção da minha escola que me estimularam a terminar este trabalho.

Por fim agradeço à minha família, mãe, padrasto, irmã e filhos, sem os quais este trabalho também não teria sido possível.

palavras-chave

Pobreza, infância, família, escola, vivências, sentimentos

resumo

Face aos problemas de pobreza infantil existentes, entendemos que a escola, enquanto instituição responsável pelo desenvolvimento das crianças não se pode alhear deste problema social. A pobreza infantil é reconhecida, no meio científico, como um problema social grave que afecta o desenvolvimento das crianças, pelo que os diferentes actores sociais do sistema educativo devem participar na sua resolução. O conceito de pobreza infantil considerado é o de um fenómeno multidimensional bastante complexo, com características diferentes da pobreza das famílias, mas do qual também não se pode separar pois as crianças dependem das famílias para sobreviver. E embora a família para alguns autores seja o núcleo fundamental da determinação da vida da criança, este estudo será centrado na escola, enquanto espaço de socialização dominante.

Após enquadramento teórico, o trabalho de investigação é desenvolvido com o objectivo de identificar os sentimentos dos diferentes actores sociais do sistema educativo, face às condições de vida das crianças pobres, que incluiu os testemunhos das próprias crianças.

keywords

Poverty, childhood, family, school, experiences

abstract

Considering the child poverty problem's, we understand that school as an institution responsible for the development of children, can't stand aside from this social problem. Child poverty is recognized in scientific circles as a serious social problem that affects children's development, thus the different social actors of the education system must participate in their resolution. The concept of child poverty is considered a multidimensional phenomenon quite complex, with different characteristics of poverty in families, but which also can't be separated, because the children depend on families to survive. And although the family for some authors is the fundamental core of determining the child's life, this study will focus on school as an area of dominant socialization. After theoretical framework, the research work is developed with the aim of identifying the feelings of different social actors of the education system, given the living conditions of poor children, which included the testimonies of children themselves.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	14
1. PERTINÊNCIA E DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	15
2. DEFINIÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO E QUADRO GERAL DA PESQUISA	15
3. FINALIDADE DA PESQUISA	17
4. ORGANIZAÇÃO E OPÇÕES METODOLÓGICAS	18
1. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E TEÓRICO DE POBREZA	19
1.1. BREVE PANORÂMICA HISTÓRICA DA POBREZA NA EUROPA	19
1.2. FACTORES DE POBREZA NA EUROPA, SÉCULOS XI-XV	21
1.3. ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA POBREZA, SÉCULOS XV-XVIII	23
1.4. PRINCIPAIS TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS, SÉCULOS XIX-XX	25
1.5. PORTUGAL CONTRA A POBREZA E A EXCLUSÃO SOCIAL	26
1.6. EDUCAÇÃO E ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL	32
1.7. CONCEITO DE EDUCAÇÃO E DE POBREZA	35
2. DOMÍNIOS DE VULNERABILIDADE DE POBREZA INFANTIL	37
2.1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA POBREZA INFANTIL EM PORTUGAL	37
2.2. DIMENSÕES DE POBREZA INFANTIL	38
2.2.1. DIMENSÃO MATERIAL	38
2.2.2. DIMENSÃO SAÚDE E SEGURANÇA	39
2.2.3. DIMENSÃO RELACIONAMENTO COM A FAMÍLIA	43
2.2.4. DIMENSÃO COMPORTAMENTOS DE RISCO	48
2.2.5. DIMENSÃO EDUCATIVA	50
2.2.6. DIMENSÃO SUBJECTIVA	54
3. ESTUDO EMPÍRICO	56
3.1. DIMENSÕES E DOMÍNIOS DE VULNERABILIDADE À POBREZA NA ESCOLA	56
3.2. TIPOLOGIA DE SENTIMENTOS.....	59
3.3. MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO	60
3.4. UNIVERSO DE ESTUDO	63
3.5. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	64
3.6. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	66
4. CONCLUSÃO	70
5. FONTES E BIBLIOGRAFIA	74
5.1. LEGISLAÇÃO	74
5.2. BIBLIOGRAFIA SOBRE POBREZA, EXCLUSÃO SOCIAL E POBREZA INFANTIL	74
5.3. BIBLIOGRAFIA GERAL	76

SIGLAS

AECPEs – Ano Europeu de Combate à Pobreza e a Exclusão Social
APAV – Associação Portuguesa de Apoio à Vítima
ASE – Apoio Social Escolar
ATL – Actividades de Tempos Livres
BIT – Bureau Internacional do Trabalho
CE – Comissão Europeia
CEE – Comunidade Económica Europeia
CESIS – Centro de Estudos para a Intervenção Social
CIS – Centro de Investigação e Intervenção Social
CPCJ – Comissão de Protecção de Crianças e Jovens
CRP – Constituição da República Portuguesa
DGI – Direcção Geral de Impostos
EAPN – Rede Europeia Anti-Pobreza
ENPSIS – Estratégia Nacional para a Protecção Social e Inclusão Social
EUROSTAT – Estatística Europeia
GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
HBSC – Health Behaviour in School-aged Children
INE – Instituto nacional de Estatística
IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
NEEP – Necessidades Educativas Especiais Permanentes
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PELCP – Programa de Luta Contra a Pobreza Europeu
PIB – Produto Interno Bruto
PISA – Programme for International Student Assessment
PNLCP – Programa Nacional de Luta Contra a Pobreza
REAPN – Rede Europeia Anti-Pobreza/ Portugal
RSI – Rendimento Social de Inserção
UE – União Europeia
UNICEF – United Nations International Children Emergency Fund
UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation

INDÍCE DE QUADROS

QUADRO 1. DIMENSÕES DE POBREZA INFANTIL.....	56
QUADRO 2. DIMENSÕES E DOMÍNIOS DE VULNERABILIDADE INFANTIL.....	58
QUADRO 3. ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS.....	61
QUADRO 4. LOCAIS DAS ENTREVISTAS.....	64
QUADRO 5. LISTA DE ENTREVISTADOS.....	65

INTRODUÇÃO

Vivemos num mundo onde reina a injustiça social e a paz se apresenta frágil. 'Quando olhamos para o futuro, vemos numerosas incertezas sobre o que será o mundo [...]. Mas, pelo menos de uma coisa podemos estar seguros: se queremos que a Terra possa satisfazer as necessidades dos seres humanos que a habitam, então a sociedade humana deverá transformar-se' (Morin, 1999: 11).

O ano 2010 é consagrado o Ano Europeu de Combate à Pobreza e à Exclusão Social, que constitui um apelo da (EU) que visa a sensibilização da população em geral, para um problema social grave, que se afigura difícil de resolver, pois a cada dia que passa surgem novos pobres¹. Segundo Luís Capucha, a “questão social” da modernidade foi a erradicação da pobreza, mas nem o Estado-providência, que cria “o modelo social europeu”, nem o capitalismo resolveram o problema da pobreza. Com as recentes alterações económica, financeira, social e cultural, que ficam à mercê da globalização e da especulação de preços, a pobreza multiplica-se. A sociedade moderna é marcada pela precariedade de emprego, desemprego e incerteza quanto ao futuro. A velha pobreza “era apanágio dos que não acompanhavam o progresso. A nova pobreza resulta do progresso económico”. E a pobreza não é só um problema de desigualdade mas de angústia individual resultante do risco do desemprego. A desagregação dos laços profissionais estende-se à esfera social, instala-se a vergonha, rompem-se os laços sociais com amigos e até com a família” (Capucha, 2005: 13-22). Na criança a pobreza tem uma gravidade acrescida, porque as suas condições de vida potenciam efeitos a médio prazo, que condicionam o seu desenvolvimento, não podemos ignorar a prossecução de trajetórias de pobreza e a *perpetuação* do ciclo familiar de pobreza (Bastos 2008: 8).

A preocupação com este tema emerge da tomada de consciencialização de que a pobreza condiciona o desenvolvimento das crianças. “Nenhuma criança se desenvolve em compartimento estanque: o seu desenvolvimento sofre, designadamente, a influência do estatuto socioeconómico, do fundo étnico e cultural e do seu meio familiar” (Delmine e Vermeulen, 1992: 9). Portanto, se não assegurarmos o seu bem-estar, estamos a comprometer potencialmente o futuro das crianças.

¹ Serge Paugam (2003) refere que em tempo de prosperidade a pobreza associa-se a sem abrigo, bairros da lata, famílias problemáticas, como se a culpa da pobreza fosse dos próprios pobres, mas existem novas formas de pobreza, sendo a principal o desemprego, que obrigam a novas análises (Paugam 2003: 25-26).

1. PERTINÊNCIA E DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Segundo a UNICEF, as crianças são mais vulneráveis à pobreza quando são criadas em situação de pobreza extrema durante muito tempo, sofrem de problemas comportamentais, mais problemas de saúde, baixa auto-estima, dificuldades nas aprendizagens, e baixas expectativas quanto ao seu futuro sucesso (UNICEF-CEE/CIS 2008: 2-3). Lutar contra a pobreza infantil é certificar que os direitos da criança são observados, é assegurar uma vida digna que garanta o seu desenvolvimento global e harmonioso, numa perspectiva de protecção da criança.

No nosso país, a pobreza infantil é um facto que não podemos ignorar e do qual nenhum cidadão responsável se pode alhear. Segundo Fernando Diogo (2010) a pobreza infantil em Portugal é bastante elevada e são mais vulneráveis à pobreza os agregados familiares com um adulto com crianças e dois adultos com três ou mais crianças dependentes. Refere ainda que, actualmente, se encontram em situação de pobreza sensivelmente dois milhões de portugueses, dos quais uns 300 000 são crianças e que os valores da pobreza em Portugal, comparativamente aos restantes países da zona euro. Neste artigo são referidos também os trabalhos de Bastos e Nunes (2009), em que se reconhece as crianças como uma das categorias sociais mais afectadas pela pobreza no nosso país, e o estudo de Manuela Silva, que considera as famílias com três e mais filhos como uma outra categoria social afectada pela pobreza. Existem outros estudos recentes sobre a pobreza em Portugal que vão no mesmo sentido Capucha (2004), Costa *et al.* (2008) e Farinha Rodrigues (2008). Bastos e Nunes (2009) e Bastos *et al.* (2008) chamam-nos a atenção para a necessidade de complementarmos a análise da pobreza infantil com dados provenientes da análise directa da criança” (Diogo, 2010: 34-36). Nos resultados do inquérito *Condições de Vida e Rendimento*, referente a 2009, “a taxa de risco de pobreza para os indivíduos com menos de 18 anos regista um valor de 22,9%, mantendo-se o grau de risco do ano anterior” (INE, 2010: 2). Os dados estatísticos e os estudos já realizados não deixam margem para dúvidas: a pobreza e a exclusão social existem e as crianças são reconhecidas como um grupo mais vulnerável à pobreza (Capucha, 2005: 166). A pobreza infantil exige, assim, um olhar sobre as crianças e sobre os ambientes familiares em que nascem e crescem².

2. DEFINIÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO E QUADRO GERAL DA PESQUISA

O desenvolvimento do ser humano é complexo, o seu crescimento e mudanças atingem

² Segundo Amélia Bastos, "os trabalhos sobre a pobreza infantil em Portugal são escassos e utilizam, na sua maioria, uma abordagem que considera a família como a unidade de observação" (Bastos, 2008: 8).

diferentes aspectos da personalidade. Embora os estudos de desenvolvimento da criança sejam tratados separadamente como desenvolvimento motor, perceptivo, intelectual, verbal, afectivo e social, estas divisões são arbitrárias. Na realidade, o aspecto social e o emotivo influenciam o desenvolvimento intelectual, linguístico e físico. A privação de afecto, por exemplo, pode ter consequências desastrosas no plano mental e motor (Delmine e Vermeulen, 1992: 11). A criança necessita de afecto para se desenvolver de forma harmoniosa. Face à importância dos afectos na vida da criança, consideramos como objecto de estudo o conjunto de sentimentos da própria criança e os sentimentos dos diferentes actores que influenciam a sua vida, numa perspectiva de bem-estar, na escola. Para compreendermos o fenómeno na sua totalidade, deveríamos fazer uma análise do sistema educativo no seu conjunto, dos sentimentos em relação à organização escolar e das suas particularidades. Mas na impossibilidade de fazer um trabalho tão extenso, optámos por centrar o estudo em algumas questões desenvolvidas no trabalho de Jorge Carvalho Arroteia, a democratização do ensino, os apoios educativos e sociais, a igualdade de oportunidades, a família e, por fim, o clima escolar, no sentido de verificar a coesão e consenso da escola (Arroteia, 2008: 184). Estas questões serão primordialmente relacionadas com os sentimentos dos actores sociais em relação à pobreza infantil.

O conceito de pobreza infantil adoptado neste estudo foi o de um fenómeno multidimensional, numa perspectiva de negação dos direitos de criança. Consideramos criança pobre a que recebe apoio social escolar, com retenções escolares e problemas de saúde mental ou física. O estudo reporta-se à criança pobre nas diversas dimensões da pobreza infantil, tendo como unidade de observação a escola, o “segundo lar da criança”³, onde se incluem os sentimentos dos actores sociais do meio escolar, mais directamente ligados à vida da criança: educadores, directores de escola, autoridades ligadas ao programa Escola Segura, e encarregados de educação. Na família foram auscultados os sentimentos dos encarregados de educação de famílias pobres, com vista a compreender as suas dificuldades em relação à vida escolar dos filhos. As dimensões de pobreza foram encontradas a partir do estudo realizado pela UNICEF de 2007 saúde e segurança, a escola, a família, comportamentos de risco, dimensão subjectiva e material. O conhecimento dos sentimentos da criança é fundamental à construção de um ambiente favorável às aprendizagens que permite desenhar novos caminhos para o seu bem-estar escolar.

³ A escola é o segundo lar da criança, pelo que deve ser um bom lar, no qual exista um sentimento de cooperação e de comunidade real (Allen, 1977: 147).

3. FINALIDADE DA PESQUISA

Partindo do reconhecimento científico de que a trajectória da vida escolar da criança depende largamente desse contexto — a escola é o seu “segundo lar” —, então a vida afectiva na escola assume um papel determinante no seu desenvolvimento global⁴. É necessário saber como a criança se sente na escola, nos diversos domínios de vulnerabilidade de pobreza, pois os seus sentimentos também determinam o seu desenvolvimento.

A investigação é realizada em torno da hipótese de que as crianças pobres sentem-se infelizes, tristes, excluídas, discriminadas e pessimistas. Esta hipótese enquadra-se dentro do conceito de desenvolvimento infantil, numa perspectiva em que a criança se desenvolve prioritariamente, a partir do meio social onde se insere. Para Lowen, “todas as experiências vividas inscrevem-se na personalidade e no corpo: cada camada, cada fase do crescimento, produz suas características e permanece viva e activa no adulto” (Delmine e Vermeulen 1992: 185). Nesta problemática, não se trata de explicar as reacções à pobreza, numa perspectiva de relações sociais, mas de descobrir o que sente a criança e como responde, em relação às respostas dadas pelos diferentes actores da escola.

Mas a criança também é um ser criativo, em que a imaginação se opõe ao mundo dos objectos, dos dados e dos valores, em que a imaginação cria uma nova realidade, constituindo um grande contributo na construção da sua personalidade, de que resulta a transformação do homem por si mesmo. Uma criança consegue intervir na marcha objectiva dos acontecimentos (Stern 1965: 432). Partindo destes princípios teóricos, construímos outra hipótese: a criança tem capacidade para minimizar os factores de pobreza e não se sente excluída, inventando soluções para os seus problemas, e vê na escola um meio de saída da pobreza, um espaço de igualdade de oportunidades, solidário e justo.

A preocupação com a pobreza atravessa toda a sociedade e diz respeito a todos. “O amanhã e o depois de amanhã são incertos [...] o destino da vida, o sucesso e o insucesso, o destino profissional e familiar, especialmente acontecimentos extraordinários” preocupam todos os seres humanos (Stern, 1965: 437). As vivências do passado, as condições do presente, a própria imaginação do futuro⁵ resultam das experiências vividas, que produzem sentimentos que variam entre o pessimismo e optimismo, ou entre a esperança e o medo. São estes os sentimentos que pretendemos perceber e caracterizar.

⁴ A Lei de Bases do Sistema Educativo.

⁵ Acontecimento antecipado relevante para a pessoa, que pode ser negativos ou positivos, que podem expressa-se pelo desejo, esperança, prestígio, ou por medo, ansiedade, aniquilamento. Os sentimentos de futuro resultam da antecipação de vivências, que é feita em função das acções do presente, traduz-se por optimismo ou pessimismo (Stern, 1965: 436-438).

4. ORGANIZAÇÃO E OPÇÕES METODOLÓGICAS

A opção por um estudo de natureza qualitativa segue as indicações da UNICEF, que apela aos estudos qualitativos, pois eles contrabalançam a investigação, das partes mais macroeconómicas ou quantitativos da análise, que permitem compreender a realidade da vida das crianças e das suas famílias (UNICEF-CEE/CIS 2008).

Dentro da diversidade das metodologias qualitativas, optámos por uma *postura analítica* e por uma *reconstrução do sentido*, uma pesquisa sociológica em que se pretende produzir metodicamente o sentido social a partir da exploração das entrevistas de pesquisa. O sujeito é considerado como uma “síntese activa” do social, em que se pretende realizar uma análise de conteúdo que tenta interpretar a relação entre o sentido subjectivo da acção, o acto objectivo e o contexto social, baseado numa sociologia compreensiva. O estudo não permite uma conclusão geral, mas partindo do pressuposto de que os sujeitos analisados fazem parte dos microcosmos do conjunto social, o estudo assume determinada relevância, servindo de ponto de partida para novos estudos (Guerra, 2008: 31).

Iniciámos a análise teórica com uma abordagem histórica e análise de conceito de educação e pobreza infantil, apresentada no primeiro capítulo. No capítulo dois realizámos a análise da pobreza infantil, em Portugal, nas diversas dimensões de pobreza infantil. Os domínios de vulnerabilidade foram encontrados a partir do relatório da UNICEF (2007), do trabalho de Amélia Bastos (2008) e a partir de obras de literatura académica. No capítulo três apresentamos o processo de construção da problemática apresentada, o tipo de amostragem e as amostras encontradas para o estudo de pesquisa. Por fim, apresentamos os resultados da análise tipológica⁶ do material recolhido nas entrevistas de pesquisa, confrontando-os com as hipóteses iniciais.

⁶A escolha da técnica mais adequada para analisar o material recolhido depende dos objectivos e do estatuto da pesquisa. “Em metodologia qualitativa, a realização de análises tipológicas é o método por excelência (Guerra, 2008: 63 e77).

1. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E TEÓRICO DE POBREZA

As conquistas nas Ciências Sociais são evidentes. Os decisores políticos e os *media* têm vindo a procurar cada vez mais os estudos sociais, que influenciam cada vez mais a opinião pública e os debates políticos. Mas as ciências sociais têm sido acusadas de se terem fragmentado demonstrando por vezes falta de coordenação e de conexão entre os resultados, questionando-se a importância destes estudos, que se tem esforçado por revelar sabedoria racional nos planos económico, social, político que costumavam ser tratadas através de crenças pessoais e da religião. O crescimento económico, justiça, governação, democracia, direitos humanos, educação, desigualdade e diversidade, bem como muitos outros conceitos seriam em grande parte desconhecidos, sem a contribuição das ciências sociais. Estes fenómenos simplesmente não seriam compreendidos ou analisados adequadamente. Hoje, as ciências naturais são fundamentais para tratar problemas como os da fome. Mas os estudos não podem ser isolados e desfragmentados, há uma convicção crescente entre os cientistas sociais que mais atenção deve ser dada à pluralidade de contextos, e que as dimensões culturais são cruciais na formação dos conceitos. As visões de mundo, as crenças, as instituições, o moldar da história a forma como as pessoas percebem e reagem a um fenómeno são também importantes nos estudos sociológicos (UNESCO, 2010: 1-11).

1.1. BREVE PANORÂMICA HISTÓRICA DA POBREZA NA EUROPA

Segundo Amartya Sen (1999), para compreender o fenómeno da pobreza é necessário entender “as relações de propriedade [que] são uma espécie de relações de *concessões de direitos* [...]. Estas concessões ligam as propriedades entre si através de certas regras de legitimidade. “Eu sou proprietário deste pão. Porque é que esta propriedade é aceite?” (Sen, 1999: 12). A existência de pobres tem sido constante, na história da Humanidade e relaciona-se com as questões de propriedade. Já no tempo dos gregos⁷ e judeus⁸ faziam-se leis na tentativa de minimizar o problema, mas sem grandes resultados. Os mais pobres eram convertidos em escravos ou executados, quando não conseguiam pagar as hipotecas das terras (Martins, 1995: 201). As preocupações com a distribuição dos bens e da propriedade já eram fonte de preocupação para os filósofos gregos. Platão defende a supressão da propriedade como caminho para

⁷ Sólon, grande legislador ateniense, no século VI, luta pela libertação dos escravos e anula as dívidas dos pobres, que se aliam aos artesãos (Leão, 2001: 234).

⁸ Os judeus criaram a lei Mosaica “todos os escravos podiam pedir a sua liberdade ao fim de sete anos (Buckland, 1994: 139).

a construção de uma cidade de paz, enquanto Aristóteles admite a propriedade privada (Denis, 1978: 44). Apesar das advertências dos filósofos e das leis que tentavam resolver o problema da escravidão, associado a dívidas, permanece durante largos séculos. A decadência da civilização helénica, em parte deve-se também à crescente desigualdade económica dos cidadãos que esteve na origem de muitas guerras civis e revoluções políticas, que por vezes levaram a nova redistribuição das terras (Denis, 1978: 66).

Os patrícios romanos adoptavam o mesmo sistema de redução dos muito pobres com dívidas e escravos. Segundo Oliveira Martins emprestavam sobre hipoteca a juros de entre doze e trinta por cento, e como a terra não dava semelhante lucro, os trabalhadores eram executados ou reduzidos à escravidão (Martins, 1995: 201). Durante o império Romano, os homens admiram os ricos e os sábios, a pobreza cai no desprezo. (Denis, 1978: 193). A pobreza é aceite, nas esferas intelectuais, como desígnio dos deuses e não é questionada, sendo os pobres considerados como pessoas menos dotadas por natureza. A escravidão cresce durante o Império Romano, aumentando também as revoltas dos escravos. A propriedade concentra-se cada vez mais, diminuiu o espírito cívico e cresce o absolutismo imperial, que progressivamente enfraquece o Império Romano. A liberdade das cidades gregas vai desaparecendo e os filósofos tendem a afastar-se da reflexão sobre o Estado e a vida social. No século II antes da nossa era, Cícero, inspirado nos estóicos, que tinham voltado à tese de Platão, retoma a concepção do *direito natural*. No entanto, reconhece que existem certos homens que têm uma “natureza servil”, os que realizam trabalhos manuais são inferiores (Denis, 1978: 66-68). Tanto os romanos, como os gregos, não conseguiram resolver as questões das extremas desigualdades sociais a que se associa as questões de propriedade.

Os problemas sociais também existiam entre o povo judeu e eram considerados como fruto da usura e ambição dos ricos. No *Livro de Memórias de Neemias* (ano 425 a. C.) são relatadas as dificuldades dos mais pobres, que hipotecavam os seus haveres e até os próprios filhos. Neemias pede misericórdia e generosidade para os desprotegidos, com a adesão da população. A lei dos judeus proíbe a opressão do pobre e a usura desapiadada (Neemias, 5: 1-19). Nos livros do Antigo Testamento, a escravidão é designada como servidão. Os servos eram os prisioneiros de guerra, ladrões e aqueles que faziam grande mal à sociedade. Os homens que deviam dinheiro e não conseguiam pagar aos seus senhores, também eram convertidos em escravos. A lei Mosaica era de grande compaixão pelos escravos: “todos os escravos podiam pedir a sua liberdade ao fim de sete anos” (Buckland, 1994: 139).

A dignidade do pobre é reforçada com o cristianismo e está ligada à sua afirmação do valor infinito do ser individual. “Deus confundiu-se com uma pessoa singular, Jesus Cristo; e toda a pessoa, semelhante no fundamental a Cristo, é capaz de uma vida propriamente divina [...]. Os judeus e os gregos, ignoram a concepção da unidade do género humano. Distinguem-se a si mesmo dos outros porque o seu Deus é único e verdadeiro” (Denis, 1978: 74). O cristia-

nismo acrescenta ao conceito judaico de dignidade do homem uma dimensão de universalidade. Na primeira comunidade cristã, em Jerusalém, “todos os crentes viviam unidos e possuíam tudo em comum. Vendiam terras e outros bens e distribuíam o dinheiro por todos, de acordo com as necessidades de cada um” (*Bíblia Sagrada*, 2001: 1562). Para os cristãos primitivos a pobreza é fruto da injustiça. Os pobres não são pessoas menos aptas, mas vítimas de exploração dos mais ricos. A Igreja formou a teologia cristã e multiplicam-se os protestos contra a injustiça social. “Muitos deles, do II ao IV século, apoiam-se no Evangelho para se lançarem contra o egoísmo dos ricos” (Denis, 1978: 76).

1.2. FACTORES DE POBREZA NA EUROPA, SÉCULOS XI-XV

A Europa, nos séculos XI e XII é enfraquecida por guerras internas de poder entre os senhores laicos, nobres e eclesiásticos, e entre os senhores e reis, eram constantes (Ramos *et al*, 2009: 65). Na Europa Medieval, as guerras eram tidas como um factor determinante de pobreza. No século VIII, iniciou-se a “reconquista cristã”, e muito lentamente os cristãos foram alargando os seus domínios, alterando-se pouco a pouco o regime da propriedade. Os lavradores agregavam-se à volta das pequenas igrejas rurais, sob a direcção do presbítero, sendo chamados filhos da igreja. O estudo das letras era quase exclusivo do clero (Afonso, 1972: 42-57).

A Igreja Católica Romana, durante este período, desempenhava um papel fundamental na assistência aos pobres. No entanto, era feita distinção *entre pobres merecedores e não merecedores*, que vem do Código Justiniano (529). Estes últimos eram os pobres vagabundos e ociosos que pertenciam à categoria dos “homens maus”. Os *pobres merecedores* eram aqueles que se encontravam incapacitados de trabalhar, dispunham de uma rede de serviços que incluíam hospitais, albergarias e fraternidades (Costa, 2008:189).

Na Idade Média, os mosteiros destacaram-se na área da saúde, proporcionando cuidados aos enfermos. Até à criação dos hospitais, os doentes eram atendidos nos recintos eclesiásticos. Os hospitais, criados no final da Idade Média, eram destinados a cuidar de doentes, mas acabavam, também, por receber todos aqueles que estavam numa situação precária (Scliar, 1999: 168). Nesses tempos, os ensinamentos de Santo Agostinho deram uma vertente ascética ao conceito de pobreza cristã, que passou a ser considerado como um sinal de perfeição espiritual⁹.

Mas não era somente a Igreja que se ocupava dos pobres, Maria José Tavares (1989)

⁹ A pobreza era exaltada “Sou necessitado e pobre, e sou melhor quando me desagrado a mim mesmo, em oculto pranto, e procuro a tua misericórdia, repudiando vivamente a vanglória, a soberba, os prazeres da carne ou até mesmo a curiosidade (Santo Agostinho, 2001: 263-279).

refere o cuidado de alguns reis portugueses em defender os pobres¹⁰. A primeira lei que quer combater a mendicância em Portugal — independentemente de outras considerações —, é a lei das Sesmarias, de 1375, publicada por D. Fernando, que obrigava os proprietários de terras incultas a facultar trabalho aos errantes desocupados (Afonso, 1972: 86). Esta lei definia por “linha de pobreza”, os rendimentos abaixo de 500 libras (Costa, 2008: 189-190).

No século XIV, as principais causas da pobreza eram as guerras, a peste, as doenças, a fome, a desvalorização monetária e a estrutura social. A pobreza, muitas vezes não se referia a um grupo de indivíduos, mas a comunidades inteiras, que eram ajudadas pelos soberanos, com isenções fiscais e perdão de dívidas a viúvas e órfãos. Existiam problemas muito graves de saúde pública, cegueira, paralisias, malignidades físicas, problemas mentais e lepra. A lepra constituiu um dos grandes flagelos do homem medieval, e os leprosos eram considerados os pobres mais miseráveis (Tavares, 1989: 42-50).

Durante a Idade Média, as crianças não iam à escola e as aprendizagens eram transmitidas oralmente e pelo exemplo. Eram as mães que desempenhavam o papel principal na educação, em particular a religiosa. O ensino da fé cristã era a principal função educativa. De acordo com S. Tomás de Aquino, a tarefa de uma mãe criar um filho sozinho é impossível, devia ser partilhada pelos dois cônjuges, no entanto, as mães deviam ficar atentas aos educadores dos seus filhos. O pai era o protagonista da educação, e existia o medo masculino de ver um rapaz educado unicamente por uma mulher. As crianças ajudavam em todas as tarefas de acordo com as suas possibilidades, porém, era comum ouvir relatos de crianças acidentadas nos trabalhos (Oliveira, 2007: 141-148). O abandono das crianças na Idade Média, devido a problemas de pobreza ou saúde débil da criança, era uma prática corrente. Os vagabundos e mendigos sofriam com a deficiente alimentação e alojamento, estas lacunas faziam duplicar as deformidades e as anomalias físicas infantis, promovendo o recurso ao abandono público das crianças, e os filhos ilegítimos, filhos de prostituição, assim como os filhos de mães solteiras, que não conseguiam enfrentar a hostilização por parte da moral cristã tradicional. Apesar das inúmeras leis do celibato, os clérigos procriavam muitos filhos, engrossando as fileiras dos meninos abandonados, também composta por filhos de casamentos desfeitos ou anulados. O abandono de crianças começou a chocar a Cristandade que legislou contra o abandono. Muitos hospitais para crianças surgiram na Idade Média, fundados por reis, mas mesmo assim, a mortalidade infantil entre os latentes era elevada, devido a carências de toda a ordem. Os hospitais tinham muitas crianças, pois era grande a pobreza, e os pais preferiam recorrer aos hospitais em alternativa ao aborto ou ao infanticídio, dando-lhes a hipótese de sobreviver e até crescer num meio próspero, evitando a danação das suas almas (Oliveira, 2007: 222-233). Os casa-

¹⁰ Os reis revelavam preocupações com os direitos e igualdades, como foi o caso de D. Afonso II, por D. Dinis e mais tarde por D. Pedro. A justiça e equidade eram as duas virtudes desejadas num rei, no entanto, outros reis perseguiram alguns pobres não merecedores, os vagabundos (Tavares, 1989: 20-26).

mentos consanguíneos com vista a conservar a noiva e os seus bens dentro da «comunidade», vulgares na Idade Média, também contribuíam para o nascimento de crianças com problemas de saúde graves. Em termos de educação, segundo Ariès, é nesta época que se desenvolve o conceito moderno de infância como período de preparação moral, além de se adquirirem qualificações profissionais, o ensino estava essencialmente vocacionado para formar clérigos (Casey, 1989: 107-195).

1.3. ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA POBREZA, SÉCULOS XV-XVIII

No período renascentista, Portugal assume especial relevo no panorama mundial. Portugal dedica-se aos empreendimentos marítimos, verificando-se uma forte diminuição da população, resultado da peste, das guerras e da colonização, que terá sido minimizada pela mão-de-obra dos escravos¹¹ (Afonso, 1972: 184-200).

O movimento da expansão altera a vida das pessoas na Europa, a nova classe de banqueiros emprestava dinheiro aos reis e comprava terras aos nobres. Muitos cristãos, não viam com bons olhos, a cobrança de juros sobre empréstimos. Esta injunção contra a cobrança de juros a outrem, com a atitude de Jesus, ilustrada pela expulsão dos vendilhões do templo de Jerusalém. A atitude de Jesus era bem conhecida em relação aos bens terrenos, quando aconselha o rico a vender tudo o que têm. O câmbio era visto como uma tarefa que mancha a alma, usando como justificação que os ganhos devem resultar “do suor do rosto”. Apesar da tradição cristã, não ver com bons olhos o lucro¹², as actividades comerciais desenvolvem-se na Europa. A maior mudança dá-se na Inglaterra, muitas terras são monopolizadas por capitalistas, que expulsam os camponeses, provocando o aumento drástico da miséria do povo. Em 1551, são homologadas leis que obrigam os pobres a trabalhar. A crescente influência da classe comercial na Europa medieval coloca a perspectiva tradicional cristã sob uma pressão crescente, que acaba estilhada com o advento da religião protestante. Lutero afirma que cada um de nós tem uma vocação: os mercadores e camponeses tinham-na, tal como os líderes religiosos, e ser bem sucedido na sua vocação era um dever religioso. Na revisão das atitudes religiosas tradicionais, relativas as classes mercantis, Calvino através da doutrina de predestinação, que via “o êxito terreno, a riqueza, como um sinal de salvação, e, quanto mais riqueza se tivesse, mas indubitável era o sinal (Singer, 2006: 117-129).

¹¹ Nos séculos XV e XVI a Expansão converte-se em colonialismo e, tanto protestantes como católicos, desenvolveram o comércio negreiro, a fusão entre etnicidade e religião era muito estreita (Bader 2008: 90).

¹² A este respeito, Peter Singer (2006) refere que “no século V, o Papa Leão I afirmou, numa carta dirigida ao Bispo de Narbonne, que é difícil evitar o pecado no processo de compra e venda” (2006: 119).

Em França, as guerras religiosas fazem crescer o número de pobres, e, em 1606, o parlamento de Paris força os mendigos a trabalhar, tornando-se o hospital, um local de trabalhos forçados, que funciona como uma instituição moralizante, destinada a corrigir a falta de moral dos pobres, através de trabalho penitente (Foucault, 2010: 77). Na altura já se faziam distinções entre os pobres do campo e os da cidade. A população citadina é feita de estropiados, prostitutas, vagabundos, todos aqueles que foram forçados a mendigar e também os assalariados dos burgueses ricos, os escolares, os clérigos vagabundos (Tavares, 1989: 14-15).

Em Portugal, enquanto a Reforma motivava e inspirava alterações sociais em alguns países europeus, na Europa do Sul, Lutero era visto como o causador da divisão da Igreja, em vez de um monge preocupado com o Evangelho, que estudou teologia e procurou reformar a Igreja (Kung, 1997: 531-532). Portugal manteve-se um país fortemente católico, e após a tomada de Constantinopla pelos turcos, começa a organizar uma cruzada ao Oriente, que por falta de eco em França acaba por ser dirigida para a conquista do Norte de África (Ramos *et al*, 2009: 163).

É na Inglaterra que surge o parlamentarismo, que vai ganhando poder desde a Magna Carta, que influencia a Constituição Americana e a declaração dos direitos que a integra. Em 1789, a Revolução Francesa destrói o absolutismo e decapita o rei e proclama a República, depois de aprovar a declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (Soares, 2009: 28).

A Revolução Francesa conduz a importantes transformações políticas, como a promoção do papel do Estado e a diminuição da intervenção da Igreja, em matéria de pobreza: “este período viu o surgimento de grandes instituições assistenciais, nas quais o papel do Estado tendia a substituir ou controlar o da iniciativa particular” (Costa, 2008: 19). A solidariedade que começou com a caridade cristã, com o passar dos anos foi sendo domínio do estado, sendo este o responsável pela resolução dos problemas sociais (Fouarge, 2004: 1).

Na educação, o saber livresco perde notoriedade, o ensino deve ser completado com a experiência da condição humana, revelando uma consciencialização da complexidade das relações sociais. A disciplina é fundamental e os jogos devem passar a ser fonte de instrução. O exercício físico começa a revestir-se de um novo significado: uma escola de carácter. Desenvolve-se o individualismo e a competição aumentando a estrutura hierárquica. Normalizam-se os currículos e a idade para entrar na escola, que significa que as crianças que venham de casas onde não os tenham preparado, tinham poucas possibilidades de evoluir até aos 10 anos. Mas o aspecto mais interessante é a supervisão moral da mentalidade dos jovens. As crianças no âmbito da Contra Reforma, recebem uma educação puritana em que a primeira comunhão passa a ser assumida como uma incursão no espírito. A criança era convidada a reflectir sobre os seus comportamentos e crescia consciente das suas fraquezas, pela qual devia assumir plena responsabilidade (Casey, 1989: 198). Enquanto, nos países protestantes se promovia a alfabetização para estimular a leitura da Bíblia, em Portugal, no final de 1800 a maior parte dos lavradores não sabia ler (Ramos *et al*, 2009: 392).

Em Portugal, durante a reforma manuelina no século XVI, tenta-se diminuir o ensino livresco que se fazia sentir e impedia o verdadeiro progresso. Para o efeito foram convidados professores estrangeiros, mas por suspeitas de luteranismo, alguns foram perseguidos pela Inquisição, e D. João III, empenhado na Contra Reforma, entregou o Colégio de Artes aos Jesuítas (Afonso, 1972: 249-251). A educação passou a ser dominada por estes clérigos.

1.4. PRINCIPAIS TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS, SÉCULOS XIX-XX

Entre a Independência dos Estados Unidos (1776) e decapitação do rei (1815), em França, as potências europeias estiveram quase sempre em guerra. Portugal conseguiu manter-se afastado, prosperando economicamente. Uma época de crescimento e de muita formação académica, em que a classe média fica com acesso ao poder. Mas apesar deste desenvolvimento, o Portugal do século XIX é um país atrasado em relação ao resto da Europa, devido à sua pouca industrialização e urbanização, situação que se manteve até ao século XX. A fraca produtividade e os baixos salários resultam num baixo financiamento fiscal do Estado, que se vai endividando cada vez mais. A nível de educação, o abismo entre a classe média e o povo era enorme, 79,4 % da população não sabia ler, era a taxa de analfabetismo mais alta da Europa. E as escolas eram sobretudo para rapazes (Ramos *et al*, 2009: 457-522).

Durante o século XIX, na Europa, os Direitos Humanos estiveram em debate e parte da Europa caminhou para democracia e constituição de Estados de Direito que procuraram observar os deveres e direitos dos cidadãos¹³. A Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948 foi como que o culminar de uma consciencialização que se foi criando e crescendo e a partir dela foi-se interiorizando os fundamentos da pessoa enquanto ser humano, os fundamentos éticos da humanidade e todos os direitos que não forem respeitados colocam em perigo a vida humana (Pinho, 1993: 118).

A Educação na 1.ª República aposta na dignificação do homem e na sua promoção moral e social, combatendo o analfabetismo, onde se distingue a criação do ensino primário gratuito, tendo procedido a um relevante aumento dos vencimentos dos professores (Cortesão, 1981: 16). A escola é um instrumento da transformação dos indivíduos, que visa a criação de um novo tipo de homem, regida por valores republicanos e laicos que concebiam a existência de uma escola não confessional, substituindo-se a educação religiosa pela educação laica. Cria-se um Estado neutro e uma escola neutra, que veicula valores republicanos. No Estado Novo, a edu-

¹³ Em França, em 1848 os deveres dos cidadãos foram considerados prioritários em relação aos direitos do Estado, e já neste século se reclamava pelo direito ao trabalho como sendo um dos mais importantes (Ramos, 2009: 566).

cação é politizada, a neutralidade religiosa dá lugar à valorização do papel da Igreja Católica como representante da tradição da sociedade portuguesa, necessária á coesão social e política, em que se postula “uma educação para os valores nacionalistas, de obediência, trabalho, resignação, caridade, família, Pátria” (Pedro, 108-115). Durante o salazarismo, a ensino obrigatório é reduzido para 3 anos, voltando a pagar-se propinas no ensino primário, e algumas Faculdades são fechadas. Defende-se o ensino profissional, como forma de instrução de uma classe específica, pois o ensino não deve servir para mudança de classe social. Os livros de leitura e cantigas ensinam as crianças, a glorificar a beleza da vida rural¹⁴, das virtudes da pobreza e da obediência.

No fim da II Guerra Mundial, com a criação da ONU e a queda dos regimes fascistas, Portugal procura adaptar-se a nova realidade, promovendo eleições e alterando a terminologia, apelidando as colónias de África de «Províncias Ultramarinas». Surgem revoltas entre a massa estudantil, fazendo-se o reforço do controle educativo que culminam na Revolução de 25 de Abril. Na educação contesta-se, especialmente, a avaliação, os exames, as notas, os programas, as metodologias e a relação entre professores e alunos, as condições de ensino, e o sistema dogmático estratificado e elitista (Cortesão, 1981: 129). Mais tarde o ensino obrigatório passa para 9 anos, durante o processo adquire especial relevo a educação moral e cívica dos jovens, no sentido de aquisição de maturidade afectiva e formação para um a cidadania responsável e democrática (Branco, 2007: 29-39).

Na Europa desenha-se o novo mapa político, a Alemanha consegue integrar a Alemanha de Leste, com a queda do Muro de Berlim, e surge uma nova ordem europeia. Os países da Europa Central acompanham o movimento de mudança, abandonam as ditaduras comunistas e abraçam as democracias capitalistas. A União Europeia reafirma-se e constrói-se a união monetária (Ash, 2001: 253). O projecto da União Europeia com vontade de criar um continente de paz e liberdade, no início as liberdades tiveram uma carácter meramente económico, consagrando-se a livre circulação de mercadorias e de capitais. As questões sociais relativas à saúde e as condições de trabalho levaram algum tempo a ser reconhecidas e ainda hoje tem dificuldades a ser implementadas (EAPN, 1996:11).

1.5. PORTUGAL CONTRA A POBREZA E A EXCLUSÃO SOCIAL

Com a entrada na CEE, Portugal começa a acompanhar os trabalhos desenvolvidos, na Europa na luta contra a pobreza e a exclusão social, luta que se torna um imperativo da Huma-

¹⁴ "Tudo podem ter os nobres / Ou os ricos algum dia / Mas quase sempre o lar dos pobres / Tem mais alegria (Cortesão, 1981: 19).

nidade, fazendo parte de muitas organizações internacionais como o Banco Mundial, a Comissão Da União Europeia (CEE), a OCDE, a Organização Internacional de trabalho (OIT), a Organização Mundial de saúde (OMS), o Programas de Luta contra a pobreza europeus (PELCP), a UNICEF, e Programa Nacional de Luta contra a pobreza (PNLCP) (BIT 2003: 9-10).

O Estado social, em Portugal, embora tenha direccionado os esforços para a diminuição da pobreza, segundo Francisco José Duarte Nunes (2004) as prestações sociais têm tido uma baixa eficácia junto dos indivíduos em pior situação de pobreza¹⁵ (id.: 410). Acerca dos apoios sociais, Pedro Silva (2009) refere que as ajudas municipais e das juntas de freguesia são consideradas injustas e discricionárias, entre os pobres entrevistados, havendo uma profunda desconfiança face aos detentores do poder local. Em relação à Segurança Social, a impressão geral é favorável, os inquiridos reconhecem a qualidade do apoio técnico. Entre as medidas de apoio social, o RSI é de longe a medida que os participantes entendem como a mais importante. No trabalho realizado, é geral o sentimento de injustiça na distribuição das quantias, acham que o montante do RSI devia ser mais elevado para as mulheres (clara percepção de vulnerabilidade acrescida em que se encontram e de desigualdade de oportunidades, além da sobrecarga de responsabilidades domésticas (2009: 8-9). Mafalda Leal alerta para o facto de que este rendimento tem sofrido alguns cortes, pondo em causa os escassos progressos feitos nos últimos anos. Além do estado social, os pobres em Portugal contam com o apoio dos familiares e amigos, no meio rural (Leal, 2009: 49-50).

Nos meios urbanos, destaca-se a ajuda das Misericórdias, cuja fundação remonta ao século XV. Em 1992, recenseavam-se mais de 3500 Instituições Particulares de Solidariedade Social para apoio de deficientes, idosos, toxicodependentes, sem-abrigo, e infância. O Estado apoia financeira e tecnicamente as IPSS. Em 1994, 67% do orçamento da acção social era consagrado ao financiamento das IPSS; em 1992, estas empregavam 30 mil assalariados para servir 400 mil utentes (EAPN, 1996: 295-304). A respeito da assistência aos pobres, Alfredo Bruto da Costa (1998) alerta para o facto de que “um homem com fome a quem se dê de comer, deixa de ter fome, mas não deixa de ser pobre”, isto significa que o pobre só se liberta da pobreza, quando se liberta da privação, ficando auto-suficiente em matéria de recursos. Daqui resulta que a avaliação da eficácia de um projecto de luta contra a pobreza mede-se na medida em que, ao fim de um certo tempo, o mesmo deixa de ser necessário. Um projecto que, por natu-

¹⁵ Os salários e as pensões são muito baixos, facto que não tem permitido uma contribuição significativa para o sistema de segurança social, a par de uma deficiente cultura de protecção social em que muitos trabalhadores não criaram carreiras contributivas, acompanhado de comportamento negligente de muitas entidades patronais relativamente à sua obrigação contributiva. As consequências afectam um grande número de pensionistas, que recebem baixas pensões em função de uma carreira contributiva inexistente. Em todos os ensaios estatísticos a vulnerabilidade à pobreza aparece de forma persistente nos idosos, famílias monoparentais e famílias numerosas com três ou mais filhos (BIT: 479-484). Luís Capucha refere também que os sistemas de protecção são pouco eficazes e os problemas das baixas participações no regime contributivo (Capucha, 1998: 22-23).

reza, se torne indefinidamente necessário tem qualquer coisa de errado, um projecto eficaz deixaria de ser necessário ao fim de algum tempo (1998: 38-39).

Luís Capucha (2009), no artigo “Poverty and Social Exclusion”, refere que os indicadores de desigualdade, nomeadamente a desigualdade de rendimento, é em Portugal o mais elevado da Europa, devido à incapacidade dos grupos mais vulneráveis para fazerem valer os seus direitos e interesses por via da acção colectiva ou a incompreensão existente no que diz respeito às necessidades específicas destes grupos. Situação também denunciada em outros trabalhos (Ferreira, 2005; Costa, 2008). A distribuição de rendimentos é extremamente assimétrica, “com uma disparidade elevada entre os níveis de rendimentos dos estratos mais ricos em relação aos mais pobres e, mesmo, em relação aos rendimentos medianos.” (Ferreira, 2005: 5-7). A taxa de baixos rendimentos, continua a mais elevada da união Europeia que atingia 20% dos indivíduos até 2001. A desigualdade na distribuição do rendimento, segundo dados do INE (2008), referentes a 2006, vinte por cento da população em Portugal com maior rendimento recebe aproximadamente 6,8 vezes o rendimento dos 20% da população com o rendimento mais baixo. Esta desigualdade é ainda maior quando verificamos que 10% da população mais rica auferem 11,9 vezes o rendimento de 10% dos mais pobres. Por outro lado, apesar de uma ligeira diminuição da taxa de risco de pobreza entre 2004 e 2006, a desigualdade manteve-se praticamente inalterada nesse período (2008: 15). O INE de 2009 aponta para um descida da pobreza de forma geral e para uma descida da desigualdade de salário de 6,8 para 6 vezes.

Na década de oitenta Portugal relação a nível de rendimentos médios, encontra-se entre os países «pobres» da União Europeia. A fraqueza dos rendimentos é a principal causa dos fenómenos de exclusão social. A acrescer aos problemas já referidos surge um novo dado: o desemprego, que constitui um elemento crucial na determinação do número de pobres. Após 2005/06, a taxa de desemprego em Portugal aumentou significativamente, para níveis historicamente elevados. A pobreza não é constituída só pelos indivíduos que não trabalham mas também por pessoas que trabalham. Estas conclusões foram demonstradas no estudo de Alfredo Bruto da Costa (2008) conclui que entre 1995 e 2000 cerca de metade das famílias viveram numa situação vulnerável à pobreza, pelo menos durante um ano, famílias onde as pessoas estavam empregadas, demonstrando-se assim o grande problema de baixos rendimentos.

Acerca dos anos noventa, Leonor Vasconcelos Ferreira (2005) acerca da distribuição de rendimentos informa que Portugal é classificado como um país de um fraco nível de médio de rendimentos, a que se associam níveis particularmente elevados de desigualdade e de incidência de pobreza e a baixa ineficácia dos rendimentos sociais sobre a pobreza (Ferreira, 2005: 4-6) Os baixos rendimento são a principal causa de pobreza.

Em relação à precariedade laboral, Pedro Hespanha refere que no quadro do capitalismo global o trabalho deixa de ser um direito, o trabalhador é um mero recurso ao serviço das

empresas. Em nome da competitividade assiste-se ao dismantelamento progressivo da protecção institucional e normativa do trabalho (2007: 21). Sobre o desemprego e partindo das experiências subjectivas dos desempregados, Hespanha concluiu que não basta entrar no mercado de trabalho para sair da pobreza”. A criação de empregos traduz-se, frequentemente, na multiplicação do mau emprego, ou seja, na proliferação de postos de trabalho precário, mal remunerados, sem perspectivas de evolução profissional e pessoal. Necessitando-se para o efeito de um maior envolvimento dos sectores da saúde e da educação. A nível de empresas importa estimulá-las no sentido de empregar pessoas com maiores problemas de inserção. As redes sociais continuam a ser um factor essencial no combate local à pobreza e à exclusão. Devendo ser definidas prioridades na atribuição de empregos aos mais carenciados junto do instituto de emprego, como é o caso de pessoas portadoras de deficiência (2007: 287-230).

As necessidades humanas, segundo José Rainha, podem dividir-se em dois grandes grupos, as necessidades individuais e as necessidades colectivas. É facilmente reconhecido, qualquer que seja o sistema económico, que é necessária a afectação de recursos para a produção dos bens essenciais como a saúde, a educação, a segurança, a justiça ou ainda a construção de infra-estruturas básicas como o saneamento, ou apoios à ciência. Todos estes benefícios sociais têm despesas pelo que o Estado para os financiar tem de obrigatoriamente ter receitas, que são conseguidas através dos impostos (Rainha, 2007: 10).

Em 2007, a Direcção Geral de Impostos, em consequência das necessidades do correcto cumprimento das obrigações tributárias lançou o Projecto de Educação Fiscal, com várias iniciativas, entre as quais a introdução de um módulo de educação Fiscal, na área curricular não disciplinar. Para o efeito, foi publicado um livro intitulado *Os pesadelos fiscais de Porfírio Zap*, em banda desenhada, como forma de facilitar a mensagem da importância dos impostos destinada às camadas mais jovens. Alertando para o facto de que o incumprimento fiscal prejudica todos os cidadãos (Fernandes, 2007: 3).

A democracia, segundo Mário Soares (2009), também atravessa uma crise de valores, “expressa pelo abandono de princípios éticos, pelo excesso de *marketing* político, pelo peso do dinheiro, dos paraísos fiscais (*offshores*), dos negócios especulativos e, sobretudo, também pela interacção dos *media* na política”. E embora a moral cívica republicana que determina que os políticos não devem enriquecer com os cargos públicos, como se sabe, infelizmente, não é um princípio aplicado por todos. Os casos de influências e corrupção existem e fazem desacreditar a democracia, os políticos estão actualmente com má reputação: “há políticos que enriqueceram rapidamente depois de passarem por lugares ministeriais, e outros que transitaram directamente desses lugares para a administração de empresas privadas (que provavelmente beneficiaram), e que são apontados a dedo pela *vox populi*” (2009: 17-21).

Segundo Rui Teixeira dos Santos (2009), é a partir do Grande *Crash* de 2008, em que o mundo financeiro sofre um grande colapso, a questão da corrupção internacional começa a

fazer parte das agendas políticas. A corrupção não se confina aos países subdesenvolvidos, mas atinge também os países desenvolvidos. Os estados reconhecem que os sistemas financeiros têm de ser supervisionados. O sistema de crédito bancário dá sinais de fracasso, e falta transparência dos produtos, “ O medo dos banqueiros e a falta de confiança dos consumidores fez o resto” (Santos, 2009: 13). A corrupção do sistema teve custos, que foram pagos por todos os contribuintes.

A nível das empresas até aos anos 80 os seus donos viam-nas como parte do seu património pessoal e a realização do empresário estava para além do próprio lucro do ano. Mas nos anos 90 as empresas mudam a sua estrutura, os gestores ganham credibilidade e gerem as empresas para verem os seus lucros crescerem. Durante uma década ganham gestores, accionistas e também o próprio estado, “ que vendia a ilusão do ganho fácil, calava as classes desfavorecidas com arredondamentos no final do mês com a ilusão do ganho na Bolsa e, ainda por cima, cobrava impostos (Santos, 2009: 15)”. Com o crédito acessível e taxas de juro baixas as indústrias e famílias endividaram-se e viveram de capitais fictícios. O capitalismo sem capital deu origem da recessão financeira de 2009, solicitando a intervenção do estado na regulação dos mercados financeiros (*ibidem*). Quando falamos de corrupção os paraísos fiscais são o principal alvo de debate que continuam por vigência das leis de segredo bancário (Santos, 2009: 22). Nos países desenvolvidos a fuga fiscal é de um negócio para os bancos que cativam os clientes a transferir as suas aplicações para um *offshore*, onde a parte mais significativa da evasão fiscal se traduz no pagamento do serviço bancário e comissão de gestão. No estudo realizado pelo autor sobre pobreza e corrupção conclui-se que a corrupção contribui para o empobrecimento dos países (Santos, 2009: 41).

A “corrupção não é apenas um problema moral ou de justiça social, mas é, sobretudo (...) um problema de eficiência económica (Santos, 2009: 43). A única possibilidade de sair da corrupção do estado é que o estado se controle a si próprio através da existência de leis que regulamentem as suas actuações. Mas no caso de Portugal atendendo ao estado da justiça parece difícil ficar com fé que alguma vez a corrupção diminua acentuadamente. A corrupção não atinge só o mundo financeiro mas também o político é fundamental o controlo da questão de compra de votos, de conflito de interesses e do financiamento dos partidos políticos e das campanhas eleitorais (Santos, 2009: 133).

A Estratégia Nacional para a Protecção Social e Inclusão Social (ENPSIS) de 2008/2010 tem definido as seguintes acções: apoiar a natalidade e a infância; reforço da intervenção junto das famílias (crescente de famílias monoparentais, na sua maioria constituídas por mães e filhos); educação para a igualdade de género; cursos mais adequados às necessidades do mercado; combater o desemprego; emprego seguro e estável que potencie a paternidade. Em relação à pobreza infantil, são especificadas as acções: reforço das transferências sociais;

intervenção na educação parental, apoio ao acompanhamento da natalidade e primeira infância; apoiar a conciliação entre a actividade profissional e a vida pessoal e familiar; dinamização de serviços e respostas sociais; reforço da igualdade de oportunidades e igualdade de género; acesso a equipamentos sociais e da saúde para crianças, idosos, pessoas com deficiência, e em situação de dependência (ENPSIS, 2008: 23-32).

Em Portugal, o Estado têm-se socorrido da educação na luta contra as desigualdades sociais através da democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares e ainda que o sistema educativo deve responder às necessidades da realidade social, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho (LBSE, 2005). Mas os problemas educativos subsistem, segundo o ENPSIS (2008), nomeadamente o insucesso escolar e baixa qualificações (*idem*: 31). Para Francisco José Duarte Nunes (2004), a baixa produtividade, em Portugal, resulta da fraca aposta na educação e formação de capital humano (*idem*: 7). Apesar de a educação ser considerada como meio para sair da pobreza e aumento de produtividade, segundo a OCDE (1987), o contributo da educação no desenvolvimento ainda não se encontra esclarecido na diminuição da pobreza. As alterações no ensino têm sido mais realizadas em função dos alunos, das suas necessidades, tentando diminuir o abandono escolar do que propriamente pensadas em termos de desenvolvimento. A maioria dos jovens que terminam o ensino obrigatório desconhecem, por exemplo, como funciona uma TV ou um avião, desconhecendo também os mecanismos financeiros que regulam o funcionamento dos bancos ou princípios económicos (1987: 81).

O problema da pobreza foi-se tornando cada vez mais complexo. Segundo António Bagão Félix (prefácio da *Luta contra a pobreza em Portugal*), refere que a evolução das últimas décadas, em particular as alterações económicas à escala global, modificou os mercados de emprego, os fluxos migratórios que geram mutações na sociedade, criando novos fenómenos sociais e tornando mais complexos outros que já existiam. Esta complexidade do panorama social determinou novas formas de abordagem das questões. Neste contexto o combate à pobreza, à exclusão social e à precariedade “constituem desígnios nacionais, europeus mundiais” (BIT, 2003: 1).

1.6. EDUCAÇÃO E ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL

Em relação à estratificação social, Durkheim considera que a educação tem uma função, simultaneamente, homogeneizadora e diferenciadora. A educação não é, nem nunca foi igualitária. As classes sociais mantêm-se unidas, através de uma educação religiosa comum, que define as semelhanças essenciais à vida colectiva. É função da educação reforçar e perpetuar o sistema social, ser agente de manutenção da ordem e da disciplina da sociedade (Pardal, 2005: 9-10). Segundo estes princípios teóricos, continua-se a educar para valores comuns, em particular para a democracia e solidariedade que se afiguram como essenciais à manutenção da coesão social.

Segundo Paul Strathern (2001: 47), enquanto Durkheim encarava a estratificação social como inevitável e atribuía à educação religiosa um papel fundamental na manutenção da coesão social, Karl Marx tinha uma opinião bastante diferente. Marx acreditava no fim das divisões sociais e considerava que o cristianismo ensinava os cristãos a arredarem-se do mundo e a considerar que as suas vidas não tinham valor, ou seja «alienarem-se» de si mesmo. Raymond Aron (2007) refere que para Karl Marx os problemas económicos explicam as diferenças sociais. Ele interpreta, a história de todas as sociedades em função da luta de classes. A pobreza é interpretada como opressão e resulta da falta de acesso a bens materiais causada pela má distribuição dos produtos. Marx acredita numa sociedade igualitária e na erradicação da pobreza (2007: 146-150). A importância da educação no desenvolvimento da sociedade foi reconhecida por Karl Marx que propôs diversas reformas como a abolição do trabalho infantil e a educação gratuita para todas as crianças, ideias que foram implementadas e são hoje comumente aceites. Também apresentou a abolição da propriedade privada e o monopólio do Estado, em áreas como a banca, as comunicações, os transportes e os meios de produção como solução para o fim da estratificação social (Strathern, 2001: 24-30).

Se para Karl Marx a educação religiosa prejudicava o desenvolvimento, para Max Weber (1983) era o oposto, ele defende a educação religiosa protestante que se põe ao ascetismo católico, como uma das razões de riqueza, pois é a religião que orienta as condutas dos empresários (1983: 14-18). Para este sociólogo, a religião explica o aparecimento de uma mentalidade económica, e o capitalismo dos alemães é explicado a partir do protestantismo calvinista. Todavia, a ética protestante de Max Weber foi amplamente criticada, tendo sido indicados erros na análise sociológica, referindo-se que a definição de ética não estava correcta. Max Weber afirmou que a doutrina calvinista tinha produzido mudanças nos comporta-

mentos, mas não investigou essa premissa, questionando se os responsáveis religiosos recomendavam o trabalho como meio de salvação das almas (Disselkamp, 1994: 116).

Adam Smith (1999) acreditava, tal como Max Weber, no interesse natural de cada indivíduo em querer enriquecer, mas considerava que as leis que restringiam os mercados é que produziam fome. Por esse motivo, defende a liberalização do comércio, considerando que a escassez de um país pode ser aliviada pela prosperidade de outro (1999: 65). A economia liberal, assim como o desenvolvimento surgem como a solução para o fim da fome. Mas a sociedade mantém bolsas de pobreza, que alguns atribuem à escola pública. Para Daniel Cohen (1997), a escola pública é causa de pobreza, sobre o efeito paradoxal da escolarização maciça cria mais desigualdades (1997: 78). Estas ideias também são partilhadas por outros sociólogos, que consideram que a escola funciona como o aparelho repressivo ideológico dominante do Estado, a par do exército, da política e das prisões. A escola, de forma silenciosa, desde a pré-primária incute valores, durante os anos em que a criança está mais vulnerável. Todas as práticas escolares encerram ideologias, desde a arquitectura dos prédios até à separação e categorização das disciplinas. A partir da escola, uma enorme massa cai na produção, outros nos quadros médios e só uma minoria, ascende aos lugares de topo (Pardal, 2005: 11-12). Embora a escola anuncie a igualdade de oportunidades, em que todos os alunos são iguais em direitos, face à norma de excelência da escola, esta aplicação é impossível. As normas impostas, são as normas de excelência das classes dominantes, logo, a escola exerce uma violência simbólica, que coloca as crianças pobres em posição de inferioridade, relativamente a crianças mais afortunadas. A escola não é parcial, nem neutra, julga todos pela bitola dos padrões de cultura da classe dominante (Crahay, 2002: 417). A educação enquanto desenvolvimento é portanto fonte de discórdia. Sobre a educação, em Portugal, Francisco José Duarte Nunes (2004) explica a baixa produtividade do país em função da fraca aposta na educação e formação de capital humano (2004: 7).

Mas as desigualdades não se traduzem, somente, por razões económicas, de distribuição de rendimentos, não se resumem às questões de disposição de classe e posições de elite de exploração e opressão. Como explica Veit-Michael Bader (2008), as questões de desigualdade, também se estendem à hierarquia de prestígio, pois as pessoas ocupam diferentes posições com base nas suas qualificações de desempenho real e por prestígio colectivo. Quando o prestígio de um indivíduo é negativo, pode ser-lhe impedido o acesso aos sistemas de trabalho e de consumo ou a campos sociais específicos, assim como influenciar, negativamente as oportunidades de trabalho (promoções e salários), de educação e de casamento. Para compreender o problema das desigualdades, é necessário analisar as condições e os processos sociais que determinam o desenvolvimento de percepções, experiências, atitudes comuns, identidades colectivas e acções conflituais (Bader, 2008: 71-79). Em Portugal, as famílias com estudos superiores, normalmente ambos os conjugues têm o mesmo grau académico, com elevados salários

e reformas, contribuem para que os menores desse agregado tenham possibilidades de ampliar o seu nível de educação. Existe uma prevalência intergeracional da educação em Portugal, o que contribui para a transmissão intergeracional da pobreza (Nuno Alves, 2009: 134).

No 4.º Encontro Europeu de pessoas que vivem em situação de pobreza (2005), a percepção dos portugueses sobre pobreza é diferente dos restantes parceiros europeus 29% dos portugueses atribuem, como causa da pobreza, a falta de iniciativa, em oposição aos 85% dos suecos que respondem com 8%. A tendência de subida da percepção de pobreza como falta de iniciativa tende a subir na UE, podendo contribuir para o enfraquecimento das políticas sociais, no combate à pobreza (2005: 15). Diversos participantes desse encontro europeu disseram que “a pobreza tem, muitas vezes, uma imagem grosseiramente distorcida”. Consideram que a classe política também tem responsabilidades na difusão desta imagem. Centra-se nos custos da luta contra a pobreza e insistindo pouco sobre o contributo que as pessoas que vivem em situação de pobreza podem dar [...], certos decisores políticos não gostam de admitir que na UE há 14 milhões de trabalhadores pobres (2005: 15-61).

Para Isabel Batista *et al* (1995), as representações sociais constituem um processo de construção da realidade, que orientam as atitudes e pré-requisitos para acção. As representações sociais devem ser abordadas nos estudos de pobreza, pois são um conceito subjectivo, que interfere nas acções da pobreza. Segundo estes autores, num estudo com técnicos da assistência social, que convivem diariamente com pessoas em situação de pobreza, constataram que a maioria dos técnicos culpabilizava os pobres pela sua situação. Os assistentes sociais tinham consciência das dificuldades estruturais que dificultavam a saída da pobreza, mas confundiam os efeitos da pobreza sobre os indivíduos, que muitas vezes se acumulam e se agravam impedindo-os de assumirem responsabilidades. (1995: 16-17).

Leonel Moura (2000) acrescenta ainda que além dos factores políticos, económicos e educacionais da exclusão social e de pobreza, criam-se novas modas de estilos de vida, mecânicos e computadorizados, em que os jovens crescem em espaços vazios, sem sentido de comunidade. Uma juventude que preenche a sua vida com bens materiais, onde não existe saber colectivo, nem espaço comum, vivem na condição de pensadores irremediavelmente sós. Vive-se numa ânsia consumista, nunca satisfeita, onde a miséria nunca foi tão miserável, onde as disparidades aumentam, denunciadas por estatísticas. A realidade dos excluídos é não ter nada em comum, já perderam o sentido do humano (Moura, 2000: 32-48).

No que respeita à estratificação social, existem muitas formas de a alimentar, não só através da educação, quando não se concretiza a igualdade de oportunidades, mas também através das representações sociais, em que ideias estigmatizantes podem prejudicar as pessoas que vivem em situação de pobreza, ou ainda existência de atitudes comuns de indivíduos ou instituições que contribuem para a transmissão da pobreza de geração em geração, ou através da insatisfação da sociedade de consumo que excluiu quem não tem.

1.7. CONCEITO DE EDUCAÇÃO E DE POBREZA

O primeiro desafio de qualquer governo que procure reduzir a pobreza infantil consiste em estabelecer critérios consensuais sobre a forma de a medir e definir. O que significa pobreza? É a incapacidade para adquirir bens de primeira necessidade como alimentação, vestuário, saúde e habitação? Ou significa estar aquém dos rendimentos e estilo de vida da comunidade onde o indivíduo está inserido? Qual a linha que separa o pobre do não pobre? Estas respostas têm gerado muita controvérsia, mas todas elas são em última análise definições de pobreza relativa, que está sempre relacionada com o tempo e o local, considerando-se como pobres aqueles que têm rendimentos abaixo do rendimento mediano da sociedade onde se inserem. Assim, considera-se criança pobre, aquela cujo “rendimento disponível, partindo do princípio de que existe uma distribuição equitativa dos recursos no seio da família tendo em conta a dimensão e composição da família, for inferior a metade do rendimento mediano disponível para as crianças dessa sociedade (UNICEF 2005: 6-7).

Segundo Amélia Bastos (2000) os estudos sobre pobreza infantil têm-se centrando nos elementos de carácter económico que condicionam as suas vidas. Nesta óptica da privação, o conceito de pobreza infantil distingue-se do conceito de pobreza e exclusão social através do conteúdo, uma vez que as expressões da pobreza na criança são diferentes relativas aos adultos, podendo implicar políticas de combate diferenciadas. “A distinção de conceitos não significa que a pobreza das famílias não seja importante na medição da pobreza infantil”, mas como Amélia Bastos verificou, num estudo com crianças pobres, que efectivamente a pobreza das crianças é diferente da pobreza dos adultos, evidenciando os domínios de privação da saúde, habitação, educação e inserção social como fundamentais na determinação da pobreza infantil (2000: 46-51). Os estudos sobre pobreza infantil têm-se efectuado de diferentes modos uns consideram a família como unidade de observação, uma vez que a criança depende de familiares, nestes estudos são utilizados os conceitos de pobreza de privação, e outros consideram a criança como unidade de observação numa perspectiva de bem-estar.

O estudo da UNICEF (2007) adopta o conceito de pobreza infantil em que “os pobres são aqueles cujos recursos (materiais, culturais e sociais) são tão limitados, que os excluem de modo de vida minimamente aceitável. Os estudos de pobreza infantil são baseados nos direitos da criança. O direito “a um nível de vida adequado”, art.º 27.º, ou a “gozar de melhor estado de saúde” art.º 24.º, o direito à educação e outros direitos enunciados. A criança passa a ser a

unidade de observação, uma vez que tem necessidades específicas diferentes dos adultos.

Segundo Amélia Bastos *et al* (2008), a infância como objecto de estudo é recente, só se iniciou na segunda metade do século XIX e só em 1990 os sociólogos da infância se reúnem pela primeira vez. Este interesse pela criança surge particularmente nos países industrializados. A pobreza infantil constitui um problema actual, contrariando as disposições da Convenção dos Direitos da Criança, internacionalmente aceites e a vigorar desde 1990. As estatísticas da EUROSTAT estimavam que em Portugal o risco de Pobreza Infantil era de 23%, um dos mais elevados da UE, superior ao valor da incidência de pobreza da população geral, que era de 21%, calculada a partir do rendimento mediano (2008: 5-8).

A UNICEF (2007) refere que a abordagem pelos Direitos da Criança obriga à elaboração de leis de combate com a pobreza infantil. Foi a partir dos Direitos Humanos que se constituíram muitas leis aplicadas pelas instituições, o mesmo deve acontecer na pobreza infantil. Reconhecendo a pobreza infantil como a negação dos Direitos da Criança, o que coloca o ónus de obrigação nos governantes “It transforms moral obligations into legal obligations”. Contudo, o Estado tem o dever de assegurar que a comunidade e as famílias, não se negligenciam das suas responsabilidades.

A educação pode ser entendida como o conjunto de influências que se exercem sobre o indivíduo e lhe proporciona o desenvolvimento de aptidões intelectuais, das competências, dos comportamentos e atitudes. Neste estudo, a educação deve ser entendida no sentido mais amplo, que abrange aspectos relativos ao funcionamento do sistema educativo: escolas e programas, métodos de ensino e avaliação e leis e estatutos. A educação será considerada como um sistema que interage com o sistema social, com funções socializadoras, personalizadoras, capacitação profissional, mudança social, económicas e selecção social. Estas funções dependem de vários factores sociais: desenvolvimento do país, disponibilidades económicas, nível cultural, procura social e o interesse político, pois a escola constitui “um poderoso meio de mentalização e este meio não é desaproveitado por nenhum político que retém as rédeas do poder” (Arroteia, 2008: 18). Mas, além da educação formal, consideraremos ainda a educação realizada pelas famílias, dos pares e dos meios de comunicação. A educação pode também ser reforçada por instituições, entra as quais a Igreja, no que concerne a determinados aspectos do processo educativo: “entre esses contamos com a educação para os valores éticos e espirituais, para a fé e liberdade, para o amor, temas que fazem parte da doutrina social da Igreja e que influenciam o modo de ser e de estar do indivíduo na sociedade” (Arroteia; 1998: 14-19).

2. DOMÍNIOS DE VULNERABILIDADE DE POBREZA INFANTIL

2.1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA POBREZA INFANTIL EM PORTUGAL

No relatório da UNICEF (2007), referente a todos os países da OCDE, em que se compara o bem-estar das crianças dos países desenvolvidos, Portugal apresentou valores que revelavam problemas graves em todas as dimensões analisadas, com excepção da dimensão de relacionamento familiar. Acerca da Pobreza Infantil e Exclusão Social, a EUROCHLID (2009) refere que em Portugal 20% das crianças vivem em famílias em risco de pobreza e elogiou algumas medidas no combate à pobreza infantil, como o aumento do ordenado mínimo nacional para 500 euros até 2011 e aumento do prazo de licença de parto até aos 6 meses. Reconhece-se ainda a promoção da educação, interrompendo assim a intergeracionalidade da pobreza, pois as crianças ficam com acesso a melhores empregos. Revelou ainda que em Portugal o ensino superior está ligado ao mundo de trabalho, proporcionando o desenvolvimento económico do país. Como aspectos negativos referiu que em Portugal não se reconheceu as questões de igualdade de género e que a pobreza infantil é reconhecida como fenómeno multidimensional, planeando acções em várias frentes, combinando estratégias em diferentes sectores, como o emprego dos pais, serviços de apoio à infância, respeitando as suas diferentes etapas de desenvolvimento, e promovendo trabalhos de interacção entre a educação, a saúde e bem-estar material. Mas apesar de a abordagem ser correcta Portugal, revela muitas deficiências na aplicação das medidas planeadas e falta de coordenação entre os diversos ministérios (Eurochild, 2009:6-20). No último relatório-síntese de 2008-2010 – “National Strategy Reports on Social Protection and Social Inclusion” a EUROCHILD refere que é necessário dar mais atenção às crianças mais vulneráveis. Muitos relatórios dos países membros não apresentavam dados relativamente a informações muito importantes da vida das crianças, nomeadamente informações sobre crianças que vivem na rua, filhas de pais separados e crianças emigrantes, que são essenciais para a determinação das necessidades dessas crianças (Hainsworth, 2010: 2). Na educação, o elevado número de retenções e o abandono escolar são uma grave problema em Portugal. Os indicadores associados a esta situação foram o baixo envolvimento dos pais com a escola e as aprendizagens, (pais com problemas socioeconómicos, baixo nível educacional) e baixa motivação tanto dos pais como dos alunos e por fim a relação dos professores com os alunos pobres e as suas famílias (PEDROSA et al, 2010).

2.2. DIMENSÕES DE POBREZA INFANTIL

2.2.1. DIMENSÃO MATERIAL

Na dimensão “bem-estar material”, do Relatório da UNICEF (2007), foram utilizados os indicadores, rendimento do agregado¹⁶, escassez de meios, menos de seis artigos educativos, menos de dez livros em casa e um dos pais desempregado. Verificou-se que a pobreza infantil relativa mantém-se acima dos 15%, as crianças com 11 anos que declaram insuficiência dos meios da família atingem quase o nível de 38 para um máximo de 58, na percentagem de crianças que diz ter menos de dez livros em casa, Portugal atingiu o máximo da tabela com 13. Em relação a um familiar desempregado, Portugal apresenta o resultado de 2% (UNICEF 2007: 1-2).

No estudo de Amélia Bastos *et al* (2008) confirma-se a existência de problemas de desemprego, que é maior entre as mulheres, variando proporcionalmente, de forma inversa, com o grau de escolaridade. Quase 50% das crianças inquiridas afirmaram percepcionar dificuldades financeiras no seu agregado familiar. Em relação aos aspectos económicos alertou para a necessidade de rever os critérios de criança carenciada (Bastos *et al*, 2008: 45-46).

A habitação é, talvez, o indicador mais visível do bem-estar económico, e por ele se identifica a pertença a um determinado grupo, definindo um determinado estilo de vida (Maia *et al*, 1992: 9). Amélia Bastos, na habitação¹⁷, apurou que a maioria das crianças vivia em apartamentos, e que mais de 90% tinham um quarto só para si e espaço para brincar. Os resultados revelaram, também, que as crianças possuíam vários objectos, dos quais distinguimos a televisão no quarto (63,5%), videogravador e telemóvel. Estes dados foram adquiridos com a intenção de compreender como as crianças brincavam, tendo o número de artigos desportivos um maior resultado (Bastos *et al*, 2008: 50-51). Em relação ao vestuário, segundo Amélia Bastos,

¹⁶ Bruto da Costa alerta para o facto de que em Portugal muitos (39%) pobres são trabalhadores (Costa, 2008: 157).

¹⁷ Em relação à habitação, Pedro Silva (2009) alertou para as dificuldades que os pobres têm para adquirir habitação e empréstimos juntos das instituições bancárias, em particular a s pessoas de etnia cigana e alertou ainda para os problemas de endividamento das famílias. Referiu também a insatisfação dos pobres e sentimento de injustiça face ao número de casas que se encontram fechadas, devendo as mesmas ser ocupadas (2009: 29).

algumas crianças de 9 anos revelam-se insatisfeitas com as suas roupas. Em relação à higiene pessoal verificou as crianças de bairros pobres, tomam menos banhos (Bastos *et al*, 2008: 109). Em relação aos transportes, Amélia Bastos (2008) referiu que a maioria dos pais levava os filhos à escola em transporte privado, e outros acompanhavam os filhos a pé à escola. Só 8% das crianças utilizavam o transporte público, e só 3,4% utilizavam a carrinha da escola (2008: 43-44).

Amélia Bastos e Carla Machado (2009), num outro estudo sobre pobreza infantil, utilizaram os indicadores de privação básicos de estilo de vida, não monetários, o aquecimento da casa, ter uma semana de férias fora de casa, a capacidade para pagar renda de casa, reposição do mobiliário da casa, comprar vestuário novo, alimentação com carne e peixe, sair com os amigos, pelo menos uma vez por mês. Como indicadores secundários do estilo de vida foram usados os indicadores, possuir carro, televisão, videogravador, microondas, máquina de lavar roupa e telefone. Acerca da habitação foram avaliados: o estado do chão, das paredes, fundações, tectos, e estados das janelas, finalmente, foram considerados os problemas relacionados com o ambiente onde viviam. No que respeita ao espaço envolvente foram utilizados os indicadores: barulho dos vizinhos, espaço de diversão, poluição, crime, vandalismos e electrificação nocturna dos espaços. Também foram considerados a casa de banho dentro de casa, a canalização com água quente (2009, 237-251).

Dos resultados do estudo é de referir que de 1995 para 2001 apesar de as famílias terem diminuído o risco de pobreza, os valores do risco de pobreza infantil mantiveram-se praticamente inalteráveis. Todos os indicadores foram baseados no conceito de vida digna (2009: 62-76).

2.2.2. DIMENSÃO SAÚDE E SEGURANÇA

No referido estudo da UNICEF (2007), foram considerados como factores de pobreza os seguintes indicadores: taxa de mortalidade infantil, baixo peso à nascença e vacinação, nos quais Portugal revelou muito bons resultados (2007: 14-15). Segundo o CESIS (2007), na saúde devem observar-se vários factores como: doença crónica; deficiência; doença de natureza psíquica; toxicodependência; alcoolismo; acidente de trabalho. Em relação às crianças, devem considerar-se os acidentes; maus tratos; abandono; relações incestuosas; morte; desorganização financeira; isolamento; ruptura familiar. A saúde é portanto, uma dimensão muito complexa, que pode determinar muito a vida dos indivíduos. Segundo Eduardo Ferreira da Silva *et al*, “em termos de saúde somos o que comemos, bebemos e respiramos”, porque muitas afec-

ções de saúde resultam do estilo de vida e de factores ambientais¹⁸ (Silva *et al*, 2009: 78). Em termos de alimentação, Amélia Bastos *et al* (2008) apuram que existem crianças que não tomam o pequeno-almoço e uma grande maioria não tem uma refeição completa ao jantar, fazendo um estudo bastante completo sobre o tipo de alimentos consumidos, verificou também que todas as crianças (97,6%) afirmam ter comida em casa quando têm fome (2008: 87-88).

Mas nem só a alimentação é essencial, quando falamos de saúde esta também se relaciona com a actividade física¹⁹, com sentimentos (alegria), com o estado de humor global, depressão e auto-percepção (satisfação com o seu corpo, aparência roupas e outros acessórios pessoais), com a autonomia, tempo livre, liberdade de escolha, auto-suficiência e independência, participação em actividades sociais e por fim com a família e ambiente familiar que explora a qualidade das interacções entre a criança e os pais e os sentimentos da criança para com os mesmos. É particularmente importante a relação familiar, verificar, se a criança se sente amada e apoiada pela família, se o ambiente familiar é confortável, ou não, e também se a criança sente que a tratam com justiça. Esta dimensão avalia a natureza das relações da criança/adolescente com os seus pares: é aceite pelos amigos, é apoiada, mantém as amizades, tem amigos, é respeitada pelos amigos. Em relação à escola é explorada a percepção que a criança/adolescente tem da sua capacidade cognitiva, de aprendizagem, concentração e atenção, satisfação com o seu desempenho escolar, sentimentos pela escola, relações com os professores, se a criança se relaciona bem com os professores e se os professores são percebidos como se interessando pelos alunos, enquanto pessoas. No relacionamento entre os pares é considerado a provocação que abarca sentimentos de rejeição pelos pares na escola, explora os sentimentos de ser rejeitado pelos outros, bem como a ansiedade para com o grupo de pares. É considerado provocação quando um aluno, ou grupo de alunos dizem, ou fazem coisas más e desagradáveis a um colega seu, é também considerado provocação quando um aluno é repetidamente arreliado de uma forma que não gosta, no entanto, não é tido como provocação quando dois alunos sensivelmente da mesma estatura ou estatuto lutam. Esta definição é bastante consensual e tem sido usada nos últimos anos, nomeadamente no estudo do HBSC (Gaspar e Matos 2008: 40-46).

No estudo realizado em Portugal, “Espaços de Saúde, Apoio e Orientação na Escola: visão

¹⁸ É conhecida desde o século XIX a ligação entre o défice de iodo e o bócio e o cretinismo e mais recentemente foi descoberta que o chumbo pode provocar danos irreversíveis no sistema nervoso da população infanto-juvenil. Já no século XX foi reconhecida a importância do flúor na protecção das cáries dentárias, entre outros exemplos de benefícios que o ambiente nos pode trazer (Silva *et al*, 2009: 78)

¹⁹ A formação de uma personalidade plenamente desabrochada incluiu o desenvolvimento da constituição física. A ginástica de aparelhos em particular proporciona uma maneira de viver sadia e solidifica a saúde. Fomenta o desenvolvimento intelectual (elevada exigência em termos de trabalho do sistema nervoso central), físico, sentido estético, aprendizagem de regras de higiene, contribuição para a formação da personalidade (Borrmann, 1980: 33).

preliminar”, Margarida Gaspar Matos (2008) considerou como áreas de intervenção prioritárias os hábitos alimentares, o uso de substâncias, o comportamento sexual/risco e as lutas e violência, como área preocupante o excesso de peso, o sedentarismo e saídas à noite com os amigos, por fim, como área menos preocupante de todas, porque tem melhores resultados, o gosto pela escola, a comunicação com os pais e a comunicação com os professores.

Na área da saúde, a REAPN salienta que as doenças podem originar dificuldades ao nível de afectos, do emprego e no quotidiano. Em relação aos afectos, pode observar-se pouca vontade de conviver e de desfrutar com a família; falta de apoio da própria família; “peso para a família”; “sombra de si mesmo”. Muitas pessoas sentem-se sob stress, ansiedade e depressão. No que diz respeito ao emprego, a falta de saúde prejudica claramente a entrada no mercado de trabalho, e existe dificuldade em demonstrar a incapacidade perante médicas juntas para poder aceder a prestações sociais, preconceito em relação a doenças e insensibilidade dos patrões. Em situações mais graves, o quotidiano dos indivíduos fica afectado chegando a ficar em dependência total mesmo para realizar as tarefas básicas, perda de liberdade e autonomia, incapacidade de agir e dificuldade de inserção na sociedade, de acesso a edifícios, de participação e /ou exercício de cidadania, dependência de medicação e de aparelhos, dificuldade de progressão nos estudos, burocracia, como por exemplo a Segurança Social não aceita relatórios de médicos especialistas, mas apenas do médico de família, prestações sociais de assistência muito baixas, falta de acesso a locais de lazer, mau atendimento médico, por recusa de exames de diagnóstico que ficam caros ao Estado (REAPN, 2009: 14-16).

Na área de saúde mental, estudos longitudinais sobre comportamento anti-social apresentam a escola como o local onde se iniciam os problemas sociais do sujeito com os seus pares e o professor, onde se manifestam os primeiros problemas de aprendizagem, sejam eles de conteúdos ou de regras e comportamentos. Os problemas do psicopata começam na escola, quando a criança começa a detestar a escola, falha na aprendizagem da leitura, faz disparates na sala e briga no recreio, começa a faltar às aulas e a ser mal visto pelos colegas. Este quadro triste está na maioria dos casos completos no final do 1.º ano da escola, onde se inicia o processo de estigmatização. Nesta abordagem a escola é vista como a principal causa de comportamento anti-social, enquanto para outros autores, é a família, a principal causadora do comportamento anti-social (Gonçalves, 2002: 30). Portanto, a escola pode fazer desencadear problemas mentais e sociais na criança com efeito de bola de neve, ou seja, esses problemas vão prejudicar as aprendizagens da criança que com os sucessivos insucessos cada vez se sentirá pior.

Em relação à saúde mental, das crianças, as perturbações emocionais e do comportamento na infância e adolescência foram investigadas em vários estudos, estimando-se que 10 a 20% das crianças tenham um ou mais problemas de saúde mental e apenas 1/5 recebe tratamento apropriado. São consideradas diversas patologias mais relevantes, algumas relacionadas

directamente com a vida escolar como hiperactividade/défice de atenção, dificuldades de aprendizagem, perturbações da ansiedade, perturbações do humor, recusa escolar, problemas de alimentação, perturbações de sono, entre outros (Marques e Cepêda, 2009: 4-8). Em relação ao sono, factor muito importante no equilíbrio nervoso da criança, Amélia Bastos *et al* (2008) verificam que existe uma correlação positiva de horas de sono, que aponta para o seguimento da regra de deitar cedo e cedo erguer dá saúde a faz crescer (2008: 51).

A nível de segurança, a UNICEF (2007) considerou como indicador a taxa de morte de jovens, devido a acidentes, homicídios, suicídio e violência, na qual Portugal apresentou os piores valores de todos os países inquiridos. Uma situação preocupante que deveria ser seriamente analisada. Neste estudo, a UNICEF (2007) reconhece que se deveria incluir na segurança os indicadores de abuso sexual e negligência, já que são as crianças pobres mais afectadas com estas situações. A negligência ocorre mais em crianças que vivem em lares com familiares alcoólicos e toxicodependentes (2007: 16).

Em relação às situações de abuso sexual, é de conhecimento comum a complexidade do tema. Em Portugal, subsistem crimes de natureza sexual, que segundo APAV²⁰, afectam especialmente as famílias mais desfavorecidas, devendo-se educar no sentido de as ensinar a protegerem-se dessas situações que marcam para sempre as suas vidas. Por fim, existe ainda um aspecto bastante importante que é o do relacionamento da criança com o médico de família. Segundo a REAPN (2009), existe insensibilidade por parte das juntas médicas e dos patrões face aos problemas de saúde, dificuldades em obter subsídios, burocracia, mau atendimento médico (por recusa de exames de diagnóstico que saírem caros ao Estado), falta de apoio a doentes crónicos, dificuldade em encontrar emprego por razões de saúde, falta de dinheiro para financiar as cirurgias, falta de uniformização das respostas ao nível da terapia da fala em todo o país. A REAPN recomenda, entre outras situações, a formação e informação da classe médica, para os problemas da pobreza, necessidade de avaliar os gastos feitos com campanhas de sensibilização, reconhecimento de doenças incapacitantes; ao nível da união europeia, apoio domiciliário (REAPN, 2009: 10-18). Face a este panorama, importa verificar se o mesmo acontece quando se trata de crianças em idade escolar.

No que respeita a segurança, Daniel Sampaio (2008) apontam para o facto de que nos últimos tempos têm sido transmitidos às crianças vários medos como as doenças transmissíveis, os ataques terroristas, as pandemias das gripes que espalham ansiedade, difícil de controlar. A disseminação destes medos altera as mentalidades e hoje observa-se, uma excessiva protecção das crianças. “As suas brincadeiras são muito controladas, o espaço tem de estar

²⁰ “Desde 1990, a APAV tem apoiado um número cada vez maior de vítimas de crime, cerca de 73.000 processos de apoio que se traduzem num universo estimado de 150.000 pessoas, vítimas de crime e seus familiares, nomeadamente as mais desfavorecidas social e economicamente. A APAV apoia as vítimas de todos os tipos de crime, embora predominem estatisticamente as vítimas de crimes contra as pessoas com existência de violência (maus tratos; ameaças; crimes sexuais, violência doméstica; e muitos outros (APAV-2010).

muito limpo [...] evita-se que se confrontem com qualquer tipo de obstáculo ou de dificuldade”. O resultado é uma grande pobreza de vivência de experiências psicomotoras. Este excesso de zelo prejudica os relacionamentos, sente-se medo por tudo quando está num espaço aberto, medo dos negros, dos raptos, dos pedófilos. Cria-se um círculo infernal, em que o corpo parece ficar desprovido de defesas naturais, enquanto se suga a vida emocional, ficando a única satisfação de me sentir seguro quando cumprimos as regras. No que respeita ao corpo, a segurança física e a manutenção da saúde são prioritárias. Todas as medidas que se tomam destronem a capacidade das pessoas para lidar de forma autónoma com a dor, com a doença e com a morte. Cada vez se deixa menos que as crianças vivam experiências que lhes permitam criar defesas adaptativas a essas situações (2008, 200-206).

No Relatório Anual de 2009 da CPCJ, em todos os escalões etários, regista-se a predominância do sexo masculino, apesar da diminuição de número de processos, verifica-se um aumento entre as crianças naturais de outros países. O maior problema registado foi o de negligência, depois a exposição a modelos de comportamento desviantes, maus tratos psicológicos, abuso emocional, abandono escolar e maus tratos físicos. A problemática do abandono escolar regista um valor maior nos jovens de 15 anos (2009: 14-15).

2.2.3. DIMENSÃO RELACIONAMENTO COM A FAMÍLIA

Nos aspectos de relacionamento no seio da família, o estudo da UNICEF de 2007 considerou importante a estrutura familiar. Foram apresentados como indicadores de pobreza as famílias monoparentais e famílias recompostas, com uma taxa de dez para um máximo de vinte (2007: 22). Segundo a REAPN (2009), em termos de agregados familiares, a taxa de risco de pobreza é mais elevada (31%) para as famílias unipessoais (apenas um adulto). Esta situação é mais grave quando esse adulto é uma mulher (33%), ou uma pessoa idosa (34%). Se estes agregados forem monoparentais, a taxa de risco de pobreza agrava-se para 39%, e se estiverem em causa famílias numerosas (2 adultos e 3 ou mais crianças) a percentagem é de 32% (REAPN 2009: 22).

Em relação à estrutura familiar, Amélia Bastos *et al* (2008) fazem um estudo mais pormenorizado, referindo que 15,4 % das crianças vivem em famílias monoparentais e 13,8% vivem em outras situações familiares. Considerou o indicador número de irmãos e o nível de escolaridade dos pais, que se registou como baixa, sendo de salientar que 25 dos inquiridos é analfabeto, e a maioria só tinha o 2.º ciclo da escolaridade básica (2008: 71). As habilitações dos pais são relevantes na medida em interferem no acompanhamento escolar dos filhos (ajuda nos trabalhos para casa, conversa sobre as matérias, postura dos filhos em relação às pou-

cas habilitações dos pais).

Nas relações familiares, além dos problemas de estabilidade económica, que podem afectar as relações familiares, existem muitos outros problemas. Segundo o BIT, um elevado número de crianças vive no seio de famílias vulneráveis, crianças a cargo de idosos pensionistas, crianças em lares com um desempregado, crianças órfãs, crianças a viver em famílias desestruturadas, familiares analfabetos formais, ou funcionais, e crianças a viver em famílias em que existam pessoas portadoras de certas doenças agudas, ou crónicas estigmatizadas, ou por fim, crianças que vivam em lares com indivíduos com deficiência e incapacidades, famílias de minorias étnicas, e famílias de deslocados ou refugiados (1993: 21).

Quando pensamos em relações entre família e crianças, além da estabilidade monetária, é também fundamental o acompanhamento das crianças e jovens adolescentes. A UNICEF considerou como indicador de pobreza infantil, na dimensão família, o tempo que os pais conversam com os seus filhos e, se tomam uma refeição com os filhos. Nas relações familiares, Portugal é apresentado entre os países em que os pais estão mais tempo com os filhos, pais que fazem sentir os filhos amados e que lhes dão atenção quando é preciso. Situação que provavelmente tende a diminuir devido às alterações verificadas, nos últimos anos. Conforme, alerta Becker, as mulheres que tiveram educação, criam riqueza e produtividade e, entraram no mundo do trabalho. Nos últimos anos, a força do trabalho feminino (das mulheres casadas) é significativa para o desenvolvimento económico. (Becker, 1993: 18). Com a entrada da mulher no mercado de trabalho, a criança mudou por completo a sua infância, uma grande maioria passa o seu tempo nos infantários.²¹

Ainda na questão dos relacionamentos com a família, deve verificar-se como a família se comporta em relação à escola. O CESIS, na Ficha do Processo Familiar, considera diversas dimensões na Caracterização dos Elementos do Agregado Familiar, entre as quais destacamos Estudantes e a Escola (Os problemas com a escola observados nas famílias, são problemas de aprendizagem, problemas com os professores, com os colegas, e também o absentismo) (CESIS, 2007: 8-26).

No nosso estudo, na dimensão da família consideramos importante apurar a valorização dos saberes da escola, por parte dos encarregados de educação. Os pais têm representações sociais da escola, pelo que também interessa compreender que ideia transmitem da escola aos seus filhos, saber como reagem ao insucesso escolar e que tipo de apoio presta aos seus edu-

²¹ O "neuroscientific research is demonstrating that loving, stable, secure, and stimulating relationships with caregivers in the earliest months and years of life are critical for every aspect of a child's development. Taken together, these two developments confront public and policymakers in OECD countries with urgent questions. Whether the child care transition will represent an advance or a setback for today's children and tomorrow's world. will depend on the response." (Adamson, UNICEF 2008).

candos. O mesmo tipo de questões se colocam em relação aos irmãos, que não foram considerados nos estudos realizados, e podem ser muito importantes em termos de relacionamento familiar.

Particularmente em relação aos adolescentes, é necessário compreender como se relacionam os pais e os filhos, já que nesta fase da vida muitos pais sentem muitas dificuldades, os filhos transformam-se abruptamente e deixam de admirar os seus pais, para os questionar e se revoltaram contra eles (Huggins-Cooper, 2006: XIV-XV). É fundamental saber como respondem os pais à ansiedade dos seus filhos, conhecer o tipo de respostas das famílias, identificar as principais diferenças de resposta entre uma família excluída e pobre e uma família bem integrada.

A família deveria estar em consonância com as instituições, mas isso nem sempre acontece, gerando-se conflitos, pois os valores que as famílias defendem, muitas vezes são diferentes das instituições, dando origem a desajustes que se repercutem em desvios do comportamento individual social. Com a entrada da mulher no mercado de trabalho, certas questões de socialização têm sido remetidas para as instituições, em particular para o sistema educativo (Arroteia 1998: 29). Se os adolescentes já tem problemas naturais em aceitar regras, quando a sua família não as cumpre o problema agudiza-se substancialmente, e quando existe falta de acompanhamento, então a situação complica-se, particularmente nas famílias monoparentais em que a mãe trabalha.

Em relação às famílias, no manual para técnicos e pais de Maria Luísa Barros *et al* (2007) reconhece-se como fundamental, entre outros aspectos, saber como reagem os pais quando os seus filhos não cumprem as regras socialmente estabelecidas, no meio escolar. É necessário também identificar o tipo de acompanhamento que os pais proporcionam aos filhos, em matéria de hábitos, regras e rotinas, e se têm em consideração que a criança aprende através de modelos. E ainda importante conhecer como os pais recompensam ou castigam os seus filhos. Se os pais têm consciência do seu estágio de desenvolvimento e das necessidades específicas, nos diferentes domínios de desenvolvimento, tanto físico, como cognitivo, social e emocional, e identificar como acompanham o seu filho, nos trabalhos que realizam na escola, como se relacionam com os seus filhos e com os pares dos filhos. Ou, ainda, verificar como a família se relaciona com a escola, em particular com o Director de Turma, ou ainda conhecer como os pais comunicam com os filhos (Barros *et al*, 2007: 14-64). Em relação às famílias Eveline Bertino Algebaile (2004) diz que é necessário conhecer o grau de importância que os pais dão à escola, pois a ideia de “falta de fé”, que corresponde a uma baixa consciência da importância da educação, dos seus “poderes construtivos” (em termos pessoais, sociais, nacionais), por vezes penalizava as classes populares, sob diversos aspectos (2004: 159).

É necessário portanto apurar a capacidade dos pais para educar para o sucesso escolar, pois muitas vezes, as suas vivências escolares diminuem a capacidade de interagir positiva-

mente com os filhos. É necessário averiguar como os pais ou até mesmo a comunidade interpretam a inteligência das crianças, se a consideram herança genética²² ou processo de construção.

No relacionamento com os pares, a UNICEF (2007) apurou que em Portugal as crianças declaram que as outras são prestáveis e simpáticas, indicando relações positivas (2007: 25). Segundo Barros *et al* A relação com os pares é uma área de preocupação, pois essa interação “constitui um terreno de desenvolvimento essencial para os adolescentes. Em particular o adolescente precisa de ser apreciado pelos pares, e respeitado por aquilo que é, para definir a sua identidade”. É nesta fase que o adolescente adopta novas atitudes, faz escolhas e aprende em função da reacção dos outros. Desenvolve-se a autonomia. O adolescente passa grande parte do tempo com os amigos, com quem partilha ideias, amizades e faz reflexões pessoais e projectos. É fundamental, portanto, a auto-estima. Na fase da adolescência, existe um desfazamento entre a maturidade sexual, que o indivíduo já atingiu, e o desenvolvimento emocional, que ainda não está preparado para assumir responsabilidades parentais, pois a sociedade exige-lhe um conjunto de tarefas para as quais ainda não está capacitado. É um período de grande confronto entre o desejo e o dever. A sociedade é muito competitiva, exigente e os adolescentes têm necessidade de saber quais as suas áreas de competência, para investirem nelas e afirmarem-se positivamente perante os outros. Nesta fase da vida os adolescentes desenvolvem um grande sentido de justiça, sendo rápidos a apontar inconsistência entre as palavras e acções dos adultos, demonstrando intolerância com os outros que pensam de modo diferente, deixando pouco espaço para o erro, e têm dificuldades em aceitar ambiguidades. Os pais preocupam-se com a influência dos pares, sentem medos e, muitas vezes, entram em conflito com os filhos, devendo o adolescente habituar-se a negociar, e saber criar compromissos, a autonomia deve ser controlada por limites admissíveis. Os pais não devem vigiar obsessivamente os filhos, devem saber manter uma distância razoável, de forma a não os sufocar (Barros *et al*, 74-81). Em relação ao tempo que os pais dispõem para os seus filhos, é necessário recolher informações sobre o acompanhamento dos filhos, no horário pós lectivo, se frequentam ATL. No já citado estudo de Amélia Bastos, mais de 30% das crianças não frequentavam ATL e as restantes além dos tempos livres frequentavam maioritariamente clubes desportivos, seguido de catequese, Inglês, música, escutismo, e outras. Convém apurar se existe algum tempo em que a criança fica sozinha com seus pares e que actividades realizam, indicando se a criança fica vulnerável a situações de comportamentos de risco. Em relação às brincadeiras, Amélia Bastos apurou que as crianças tinham muitos brinquedos disponíveis, preferindo os

²² No início do século XIX, um geógrafo considerava os negros, em geral, como bem constituídos e robustos, mas preguiçosos, incapazes e bêbados, gulosos e sujos. Após a genética, a herança recebida dos progenitores é um código inscrito no ADN, que não justifica a existência de raças. O indivíduo não nasce inteligente, “a inteligência é uma construção muito demorada e não uma prenda que se receba” (Jacquard, 1994: 102).

brinquedos desportivos, no entanto, não verificou o tempo gasto com cada um (Bastos, 2008: 50-51). Além destes indicadores consideramos que se deveria apurar o tempo usado a ver televisão, a navegar na internet, verificar se as crianças falam com os pais, se têm o hábito de ler uma história.

Segundo Liliana de Sousa *et al* (2007), as famílias pobres multi-problemáticas, são aquelas famílias que, além de terem rendimentos abaixo da média, ou rendimentos instáveis, também vivem situações de conflito conjugal, abuso infantil, alcoolismo, depressão, problemas de habitação, casas sem privacidade, sem saneamento básico, baixa escolaridade e deficiências graves de um dos familiares, violência doméstica, prostituição, doenças crónicas, e insucesso escolar. Muitas vezes, estas famílias têm muitos conflitos com a vizinhança, com a escola, com os técnicos das instituições sociais, e no local de trabalho. Algumas das crianças destas famílias revelam falta de regras, porque muitas vezes o exercício parental é substituído por um irmão mais velho, ou por uma avó. Existem muitas famílias destas que não estão sinalizadas para receber ajuda, e, algumas vezes, são os professores que as indicam para usufruírem de apoio das assistentes sociais. Muitas vezes as famílias não procuram apoio por vergonha. A educação, nestas famílias não é muito valorizada, já que o retorno desse investimento só se realiza a longo prazo. Todas estas situações encadeiam-se entre si, e reflectem-se no desenvolvimento da criança que será mais afectado de forma directamente proporcional às situações negativas que ocorrerem (*id.*, 15-24).

Devemos também considerar como domínio de vulnerabilidade à pobreza o endividamento actual das famílias. O Observatório Endividamento dos Consumidores (2002) alerta para o crescente endividamento²³ das famílias portuguesas que cresceu de forma acentuada ao longo da década de noventa, que tem como consequências o sobreendividamento que põe em causa o equilíbrio orçamental do indivíduo ou do seu agregado familiar, com implicações importantes ao “nível social e psicológico, como a marginalização e a exclusão social, problemas psíquicos, alcoolismo ou ainda a dissolução das famílias, com prejuízos para o desenvolvimento dos filhos menores (2002: 2-6).

²³ O problema do endividamento dos mais pobres é muito antigo, numa análise ao salvado artístico deixado por Sólon, o grande legislador ateniense, encontramos declarações de preocupação em relação à luta entre nobres e o povo. Foram feitas leis para tentar controlar esta situação, mas as leis que tentou instituir, que diziam respeito à regulamentação da concessão de créditos, que levava a situações de sobreendividamento, não foram resolvidas (Leão, 2001: 461).

2.2.4. DIMENSÃO COMPORTAMENTOS DE RISCO

Para compreendermos os comportamentos de risco é necessário conhecer os comportamentos da família dos jovens que revelam comportamentos pouco adequados. A adolescência é como vimos, uma fase muito especial, caracterizada por vários autores como sendo a fase da vida em que se manifestam as revoltas contra os pais e o abaixamento do rendimento escolar, outras vezes ocorrem manifestações de contestação violentas e também de entusiasmos pouco racionais. É uma fase de revolução orgânica e psíquica, associada muitas vezes a perturbações físicas e perturbações da consciência e da personalidade (Dias, 2001: 25).

Face a estas diferenças de comportamento, considerados normais no adolescente, é necessário verificar como a escola os tem resolvido. Por vezes, estes comportamentos tornam-se desviantes. A toxicodependência, segundo Fernando Nogueira Dias, depende de factores de ordem social, individual e familiar, que interagem entre si, concorrendo para que o “indivíduo caminhe no sentido da toxicodependência e nele permaneça e com dificuldade razoável de dela se desprender.” (Dias, 2001: 97). As crianças adolescentes pobres, para além da predisposição natural para a contestação das regras sociais, são muitas vezes confrontadas com uma família excluída socialmente devido à pobreza, situação que faz aumentar todos os distúrbios próprios da idade, o facto de um adolescente pertencer a uma família pobre pode portanto potenciar as dificuldades de se identificar com a sua família, gerando uma série de problemas de angústia, que abrem portas a comportamentos de risco.

No caso da toxicodependência, Fernando Nogueira Dias destaca como aspectos sociais relevantes as influências dos pares (com outras regras de relacionamento de conduta e de acção), os meios de comunicação (que contribuem para processos anímicos do indivíduo), assim como falta de resposta da Igreja (dificuldades em reduzir as incertezas dos jovens e em apaziguar as suas crises existenciais) (Dias, 2001: 48). Face a este quadro, verificamos que na escola, apesar de ser um agente de formação, o contacto com os outros, com os meios de comunicação e as crises existenciais parecem ser mais forte que o papel da escola²⁴, na influência dos comportamentos desviantes. Estudos recentes de neurociências revelam que uma deficiência intelectual pode reduzir as oportunidades de sucesso escolar aumentando assim a probabilidade de envolvimento em comportamentos criminosos. Yendall avança a hipótese de a

²⁴ Este ano foi alterado o Estatuto do Aluno, pela Lei n.º 39/2010 que responsabiliza os pais pelos deveres de assiduidade e disciplina dos seus filhos e educandos. e responsabiliza os alunos em termos adequados à sua idade e capacidade de discernimento, pelos direitos e deveres que lhe são conferidos pelo presente Estatuto, pelo regulamento interno da escola e demais legislação aplicável. A responsabilidade disciplinar dos alunos implica o respeito integral do presente Estatuto, do regulamento interno da escola, do património da mesma, dos demais alunos, funcionários e em especial dos professores. Os alunos não podem prejudicar o direito à educação dos restantes alunos.

psicopatia estar associada a um mau funcionamento do hemisfério esquerdo (Gonçalves, 2002: 57). Os comportamentos anti-sociais resultam de dificuldades do indivíduo em estabelecer relações afectivas positivas e na incapacidade para lidar com frustrações e com oscilações de auto-estima associadas (Gonçalves, 2002: 62-68).

Muito frequentemente os adolescentes não cumprem as regras da escola, situação que pode complicar com o passar do tempo. O limite entre o tolerar, respeitar o ritmo e vivências da criança anteriores é muito frágil. Face a estes comportamentos é necessário agir, no entanto a utilização de castigos não é consensual, para alguns a criança deve ser castigada. De acordo com a classificação de transtornos de infância, da associação Americana de Psiquiatria, quando uma criança com transtorno de oposição desafiante, que revela comportamentos típicos como o enfurecimento frequente, discussões com adultos, tenta incomodar constantemente as outras pessoas, culpa os outros dos seus erros, ofende-se, irrita-se facilmente, esta “sempre” zangado, ressentido, é rancoroso e vingativo, deve ser castigada. Nestas situações, a escola deve de exigir o cumprimento das regras, a criança deve ser apoiada, assim como a família, pois muitos problemas resultam da falta de aprendizagem de cumprimento de regras no seio do lar (Urra, 2007: 62-70).

Em relação aos comportamentos de risco, no relatório da UNICEF (2007), Portugal apresenta os seguintes indicadores: jovens que fumam, que já se embriagaram duas vezes, consomem Cannabis, já tiveram relações sexuais, usam preservativos, revelam assim, os mesmos indicadores dos restantes países europeus. Em relação à taxa de fertilidade²⁵ entre adolescentes, Portugal apresenta resultados muito elevados, bem como crianças que experimentaram situações de violência, crianças envolvidas em brigas e crianças vítimas de *bullying*, apresentando os piores valores, a par da Inglaterra. Segundo o relatório da ONU, os grupos mais expostos à violência física podem revelar atrasos no desenvolvimento, incapacidade, dano psicológico irreversível e tendência para o suicídio, situação mais comum em crianças que vivem em orfanatos e centros de readaptação social.

Quando falamos de violência não podemos também de deixar de referir a cultura mundial de violência, transmitida pelos *média* que pode ter efeitos negativos nos comportamentos das crianças, em particular naquelas que vivem, em meios onde existe violência (UNESCO, 1999: 238). Segundo Javier Urra, “um dos outros factores dos quais o jovem deve ser protegido é o da má utilização das novas tecnologias de informação que lhe dão acesso a conteúdos de violência, pornografia, prostituição infantil e acesso a páginas de conteúdo lesivo (terrorismo, ideologias nazis). A televisão é um outro meio que promove a violência” (2007: 201). Assim

²⁵ No que respeita à área de educação sexual, como sabemos, em Portugal, só muito recentemente foi legislada na Lei n.º 60/2009 de 6 de Agosto que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar.

torna-se necessário verificar os hábitos televisivos das crianças portuguesas.

Nos comportamentos de risco não foi considerado, no inquérito da UNICEF, o roubo, um comportamento que pode transformar-se em delinquência, uma vez que felizmente na maioria dos casos tal não acontece. Muitos adolescentes vivem situações de roubos em lojas só pela necessidade de transgressão e busca de emoções típicas do adolescente, mas devem sempre ser castigados, obrigando-os a restituir o roubado. No nosso estudo vamos considerar o roubo, mas numa perspectiva de verificar os sentimentos de justiça em relação à resolução das situações vividas, caso se verifiquem.

2.2.5. DIMENSÃO EDUCATIVA

No domínio das aprendizagens, foram utilizadas pela UNICEF (2007) os indicadores de desempenho escolar, da literacia ao nível da leitura, ao nível da matemática e ao nível das ciências, onde Portugal revelou resultados muito negativos face aos outros países da União Europeia. No indicador de percentagem de jovens dos 15 aos 19 anos que prosseguem a escolaridade, o nosso país também se apresentou entre os piores resultados. As percentagens de jovens, dos 15 aos 19 anos, que não se encontram escolarizados, em formação, ou, empregados é bastante elevada.

Na dimensão de “bem-estar educativo” a UNICEF (2007) reconhece que fez um trabalho incompleto, pois no estudo só se analisaram as crianças em idade escolar, não abrangendo o bem-estar das crianças de 0-2anos. Não existem estudos sobre a qualidade da assistência dada às crianças nesta idade e também não existem estudos de qualidade e “bem-estar educativo” para crianças dos 3 aos 6 anos. Situação que podemos considerar calamitosa, já que nestas idades são essenciais no desenvolvimento da criança (2007: 21).

No que respeita à classe docente, muitos professores acusam *mal-estar docente*, revelam sentimentos de insatisfação, fuga a situações de conflito, desejo de abandonar a docência, absentismo laboral, stress, ansiedade, depreciação do eu, reacções neuróticas, depressões, esgotamento nervoso, ansiedade crónica, além dos ciclos de stress, que coincidem com os ciclos de avaliação, sendo as férias essenciais, à recuperação do equilíbrio. Estudos estatísticos revelaram que o problema de saúde mental dos professores, com problemas psiquiátricos, tem-se agravado nos últimos anos. Face a este cenário, importa verificar como os alunos interpretam o comportamento e reacções do professor, se lhe são indiferentes, ou se contribui para o seu mal-estar educativo (Nóvoa *et al*, 1995: 112-115).

Segundo António Nóvoa, a análise da função de docente exige o estudo de vários aspectos como a formação inicial, a valorização da carreira docente, assim como a redefinição do seu

estatuto social e económico, que se encontra em degradação (Nóvoa, 1995, 23-30). A escola é um sistema aberto, permeável a forças geradas por diversos contextos, como pressões dos pais, da opinião pública, passando pela normalização de currículos, programas e regras de contratação de professores. Deste modo, os professores ficam sujeitos a múltiplos factores que podem desembocar numa síntese: “Há professores e outros professores; há escolas e outras escolas (Nóvoa, 1995: 176). Esta síntese é preocupante, se pensarmos em termos de alunos, na medida em que denuncia de imediato a desigualdade de oportunidades que o próprio sistema permite.

Quando falamos de professores temos que referir necessariamente o Director de Turma que inicialmente tinha como funções coordenar os professores, controlar a assiduidade, comportamento, aproveitamento dos alunos e contactar os encarregados de educação. Actualmente o Director de Turma é considerado como a “âncora de segurança afectiva” tendo um papel muito importante na socialização escolar do aluno (Gonçalves, 2005: 49).

No inquérito internacional da OCDE (2009) sobre ensino e aprendizagem, concluiu-se que os professores necessitam de apoio, em vez de se intervir apenas na escola. Quanto maior é o desenvolvimento profissional, maior é a eficácia dos professores. É necessário um clima positivo na escola, avaliação da escola e avaliação do trabalho dos professores, que permite o *feedback* do seu trabalho. As crenças dos professores no ensino construtivista (vêem os alunos como participantes activos na aprendizagem) tendem a criar mais facilmente, um clima de aula positivo, e os professores que preferem a “transmissão directa” de conhecimentos têm mais probabilidades de comunicar um clima disciplinar *negativo* na sala de aula. Nos sete países onde se verifica um efeito líquido detectável (Bélgica (comunidade flamenga), Coreia, Eslovénia, Espanha, Noruega, Polónia e Portugal), mais de um em cada três professores trabalha numa escola, cujo director/presidente pensa que a escola sofre de uma falta de professores qualificados, a falta de equipamento e apoio à instrução adequados são outras barreiras que prejudicam a instrução eficaz; mais de metade dos professores inquiridos referiram que desejavam mais desenvolvimento profissional que aquele que receberam durante os 18 meses do inquérito. Na sala de aula, os professores em todos os países em apreço, dão mais ênfase a assegurar que o ensino é bem estruturado do que a actividades orientadas para os alunos que lhes dêem mais autonomia. Ambas estas práticas de ensino são acentuadas, mais do que actividades de aprendizagem avançadas como o trabalho de projecto. O padrão aplica-se a todos os países. Um em cada quatro professores refere perder pelo menos 30% do tempo de aprendizagem, em consequência de mau comportamento dos alunos, ou de tarefas administrativas (OCDE, 2009, 1-8).

A OCDE (2010) também reconhece que Portugal tem vindo a desenvolver uma série de medidas de redução de pobreza infantil, apresentando uma taxa de frequência da educação pré-escolar superior à verificada na OCDE. A percentagem de jovens matriculados, entre os 15

e os 19 anos, atingiu, pela primeira vez, a média da OCDE. O relatório revela que as turmas são mais pequenas em Portugal, do que nos países da OCDE, e que há menos alunos por professor. A percentagem de jovens com o Ensino Secundário aumentou 3 pontos, em relação ao ano anterior. A dimensão das turmas, em Portugal, é inferior à observada para a média dos países da OCDE.

Em relação à escola, Amélia Bastos *et al* (2008) apurou que o espaço preferido das crianças, na escola, é o recreio, seguido da biblioteca, a sala de aula aparece em terceiro lugar. Em relação à leitura, aferiu que metade das crianças inquiridas não tem hábitos de leitura. As visitas de índole pedagógica são menores entre os alunos mais carenciados independentemente do destino. Quase metade das crianças inquiridas dizia ter frio na sala de aula, uma grande percentagem frequentou o jardim-de-infância (82,3%), e nunca reprovou (77,9%). É de referir que o inquérito se referia a crianças até aos 9 anos de idade (2008: 106-107). Estas percentagens de reprovação, não são representativas do ciclo completo de estudos, uma vez que se referem a alunos de 9 anos de idade. Em Portugal, existem elevados níveis de insucesso e abandono escolar, sendo as crianças e os jovens originários de meios sociais desfavorecidos, os mais atingidos por este fenómeno. As frequências dos níveis educacionais mais elevados são muito baixas, assim como a conclusão dos ciclos de estudo, quando comparados com os da União Europeia (Guerreiro, 2009: 12).

Em *Trajectórias escolares e profissionais com baixas qualificações*, nos alunos que abandonaram a escola, verificou-se que a esmagadora maioria reprovou um ou dois anos antes de desistir da escola. Ou seja, a desistência escolar acontece após experiências de reprovação, que em moldes mais ou menos, acentuados parecem contribuir para a decisão de não continuar a escolaridade²⁶. A ideia de “aproveitamento escolar” demonstra bem como a questão do insucesso é colocada: o aluno tem de aproveitar aquilo que tem à sua disposição na escola, ele é o sujeito activo a quem cabe decidir a sua própria sorte, individualmente responsável pelos resultados que conseguir obter. Uma questão de mérito individual, portanto (Guerreiro *et al*, 2009: 73-75). Ainda no mesmo trabalho Maria Dores Guerreiro *et al*, considerou que os trabalhos de casa contribuem para agudizar os efeitos que o lugar de classe produz no desempenho que os alunos têm no contexto escolar, pois o investimento que é suposto ser feito fora da

²⁶ É interessante verificar que as retenções, tendem a aproximar-se do momento do abandono, funcionando quase como avisos. Muitos dos que deixaram a escola no 9º ano (concluindo-o ou não) reprovaram no 7º e/ou no 8º anos, e aqueles que o fizeram num momento posterior registam bastantes reprovações, tanto no 8º como no 9º anos. Muitos dos que nestas circunstâncias concluíram a escolaridade obrigatória acabaram por ter também aproveitamento insuficiente no início do ensino secundário. Por outro lado, alguns dos entrevistados que nesta amostra qualitativa apresentam uma escolaridade igual ou inferior ao 8º ano, registam reprovações desde o 1º Ciclo do ensino básico, o que pode ser sintomático das repercussões negativas resultantes de diagnósticos de incapacidade, porventura excessivamente precoces. Outros ainda, que no 7º ano, já contavam diversas reprovações, terão sido encaminhados, ou optaram eles próprios pela via dos cursos profissionais com equivalência escolar. Marcados nas suas trajectórias escolares por reprovações sucessivas, mesmo quando progrediam no nível de ensino, recorrentemente acumulavam, durante essa progressão, resultados negativos nalgumas das disciplinas.

escola, afasta ainda mais os alunos que pouco interesse têm pela escola. Os currículos não interessavam aos alunos, eram demasiado extensos e complexos e os conteúdos eram apresentados de forma pouco interessante. Os jovens sentiam necessidade de maior apoio dos docentes no processo de ensino-aprendizagem, assim como empatia com os professores, mas tal não se verificava. Este estudo, demonstra que as experiências de insucesso no contexto escolar contribuem para a perpetuação e agravamento do aproveitamento negativo dos alunos ao longo da sua trajectória nesse campo. O fracasso escolar de alguns dos jovens, fê-los desinvestir ainda mais nos estudos e expôs um conjunto de representações negativas acerca dos saberes escolares. O abandono escolar é explicado pela vontade, ou obrigação sentida pelos jovens de alcançarem patamares de responsabilidade e independência aparentemente inconciliáveis com os estudos, decisão aceite pelos pais. Uma das outras razões que levam os jovens a repudiar o saber escolar, tem a ver com a pretensa desadequação dos estudos, relativamente ao mercado de trabalho, quase todos os que frequentaram cursos de formação profissional deram avaliações positivas dos mesmos (Guerreiro *et al*, 241-245).

Segundo Luísa Barros, a escola deve oferecer desenvolvimento de competências físicas, intelectuais, psicológicas, emocionais e sociais, oportunidades para desenvolver competências na área da comunicação (Barros *et al*, 2007: 85).

Manuela Maria Conceição Ferreira (2005) refere que a aprendizagem, modernamente considerada dentro de uma perspectiva cognitivo-construtivista, é uma construção pessoal, onde o professor assume o importante papel de adequar as estratégias, os métodos necessários ao desenvolvimento do aluno, com um *curriculum* bem estruturado, em que os conteúdos tenham determinada sequência e racionalidade. Dentro desta perspectiva a capacidade de aprendizagem do aluno assume as características de uma bola de neve: a aquisição de conhecimentos novos, baseados na estrutura existente, vai tornar-se também a base do mecanismo de transferência desse conhecimento para a prática. São os conhecimentos de fundo que influenciam o comportamento do aluno, em cada momento. A partir desta definição, os alunos pobres trazem consigo conhecimentos anteriores limitados, que condiciona as aprendizagens, pelo que é fundamental uma intervenção precoce (Ferreira, 2005: 151-156).

Na avaliação social de Portugal na Estratégia Nacional para a Protecção Social e Inclusão Social (2008-2010), a saída escolar precoce situava-se, em 2007, nos 36,3% (14,8% UE27), traduzindo uma melhoria face a 2006 (39,2%). A participação da população portuguesa em acções de educação e formação continua a apresentar valores relativamente baixos (4,4% em 2007), mas com uma variação positiva nos últimos anos. Na verdade, persistem os baixos níveis de habilitação, mesmo junto dos grupos da população mais jovens. Em 2006, cerca 55,8% da população, entre os 25 e 34 anos, tinha atingido no máximo o 9.º ano de escolaridade. Este valor é mais elevado se observarmos os indivíduos que se situam entre os 25 e os 64 anos, onde 72,9% detinha como habilitação máxima o 9º ano de escolaridade. Ainda assim, são

dados alguns sinais positivos, como sejam o crescimento da percentagem da população jovem (20-24 anos) que completou o nível secundário (53,4%). Uma redução significativa da taxa de retenção e desistência, no ensino básico e secundário, e um aumento em cerca de 3,9% da população activa que detinha o nível de educação superior (GOVERNO, 2008: 4-5).

Os cientistas reconhecem a auto-estima, como um aspecto muito importante na construção da personalidade. As experiências bem sucedidas nos mais variados campos de actividade, melhoram a aprendizagem, "a criança constrói uma auto-estima positiva na Matemática, por exemplo, se habitualmente as tarefas desempenhadas nesta disciplina são executadas com sucesso. Se a jogar basquetebol recebe frequentemente *feedback's* negativos dos pares ou dos adultos, obviamente que a sua auto-estima no campo desportivo é baixa, se não, compensada com reforços positivos, num outro qualquer jogo desportivo, individual ou colectivo" (Esteves, 2005: 257).

A motivação é também um factor que deve ser equacionado, pois tem grande importância na análise do processo educativo, tem um efeito sobre a aprendizagem. Uma das grandes virtudes da motivação é a melhorar a atenção e concentração. A motivação é a força que nos move, a realizar actividades. Mas estas motivações só aparecem depois de as motivações primárias biológicas, estarem satisfeitas: "não podemos separar os aspectos cognitivos, afectivos, sociais e motivacionais quando pretendemos estudar os factores que influenciam a aprendizagem." Podemos afirmar que a aprendizagem acontece por um processo cognitivo imbuído de afectividade, relação e motivação (Ferreira, 2005: 262-286).

2.2.6. DIMENSÃO SUBJECTIVA

Martine Xiberras interpreta a exclusão como sendo uma *diferença* sentida por uma população. Estas diferenças são construídas à volta dos valores religiosos, políticos e de valores ditos paradoxais, como os contidos no conceito de liberdade, ou de valores oficiais, como o direito ao trabalho ou à escola. É em nome destes valores que estas populações acabam por ser excluídas, umas excluem-se a si próprias e outras são excluídas. Os excluídos não são rejeitados só fisicamente (racismo), geograficamente (gueto) ou materialmente (pobreza). Eles não são só excluídos das riquezas materiais, são-no também de riquezas espirituais: "os seus valores têm falta de reconhecimento e estão ausentes ou banidos do universo simbólico. O estigma simbólico da sociedade excluiu os que não se enquadram (Xiberras, 1993: 18-28). São muitas as formas de exclusão e mesmo tendo uma escola moderna que se diz inclusiva, convém considerar a inclusão como domínio de vulnerabilidade, uma vez que, segundo Roger Slee, o conceito de

educação inclusiva está a perder a sua frescura e está a ter demasiadas interpretações diferentes. Na sua origem, a educação inclusiva foi uma ideia radical que se revoltou contra as justificações médicas e psicológicas das dificuldades educacionais, e muitas destas explicações fazem parte da tradição da educação especial que deve ser questionada. Se quisermos progredir, temos de estar bem seguros sobre o que significa a educação inclusiva (Mel, 2004: 2). Esta é uma matéria muito complexa, devendo apurar-se os sentimentos referentes à exclusão a investigar no trabalho empírico.

Segundo William J. Bennett (1996), a educação moral realiza-se sobretudo a partir de exemplos morais. Nada mais influencia a criança que o exemplo, as crianças só tomaram a moralidade como assunto sério se os adultos a rodearem. A literacia moral existe, e só é possível de ultrapassar, se todos os educadores, pais, professores, identificarem os traços de carácter que pretendemos deles, nos adultos que os rodeiam. As crianças não nascem honestas, nem virtuosos, ou corajosas. As crianças devem ler histórias que facilitem a aquisição de conceitos de bem e de mal. As virtudes referenciadas são a disciplina, a compaixão, responsabilidade, amizade, trabalho, coragem, perseverança, honestidade, lealdade, e fé (Bennett, 1996: 11-15). Convém portanto apurar, neste estudo, como as crianças interpretam as regras morais particularmente em relação aos comportamentos de risco, e perceber os sentimentos das crianças quando sujeitas a comportamentos desviantes dos pais ou outros familiares. No domínio dos comportamentos de risco devemos também ficar atentos à problemática das sanções aplicadas, caso existam e sentimentos de insegurança relacionados com as situações vividas, em contexto de escola.

Neste momento, Portugal tem uma Constituição muito moderna, mas, não obstante os valores nela inscritos, é insatisfatório o funcionamento da justiça, que é morosa e cara. Em Portugal, é maior o número de penas de prisão, comparativamente com as penas de multa. Acresce ainda, a má formação dos polícias que não praticam alguns direitos fundamentais, em particular nas prisões. O exercício da tutela de menores é degradante, as soluções de reinserção social são muito frágeis (Martins, 1994: 11-16). Face às críticas existentes em relação à justiça, consideramos importante apurar os sentimentos de justiça em ambiente escolar e compreender como as crianças interpretam a presença dos elementos da escola segura, na escola.

Por fim, consideramos pertinente o domínio dos afectos, numa perspectiva comunicacional. Segundo Fernando Nogueira Dias é uma área muito importante dos relacionamentos, a comunicação deve ser um espaço de troca de conhecimentos, expressão de afectos e emoções, necessários à estruturação da identidade e ao reforço da auto-estima (2001: 127). Pretendemos identificar sentimentos em relação à comunicação que se estabelece na escola.

3. ESTUDO EMPÍRICO

Ao contrário do que sucede nas metodologias e técnicas quantitativas, como por exemplo na construção de inquéritos por questionário, as metodologias e técnicas qualitativas apresentam uma grande fluidez, nas formas de tratamento e aplicação. Esta nova perspectiva de método de sociologia foi apresentada por Max Weber, que considera a análise sociológica deve estar centrada no sentido que lhe é dado pelos actores sociais que orientam os seus comportamentos em função dos contextos e em interacção com os outros. A natureza dos estudos compreensivos é diferentes dos estudos quantitativos, mas que não devem ser considerados opostos, na medida em que se influenciam reciprocamente. Os resultados da pesquisa exigem geralmente a situação dos acontecimentos num conjunto global, “inscritos em tendências a longo prazo, que permite uma melhor compreensão dos contextos” (Guerra, 2008: 7-8). Como o objectivo deste trabalho não é tanto explicar as causas de pobreza infantil, mas, como referimos, compreender os sentidos da acção desenvolvida nesse sentido onde procuramos compreender os sujeitos, deixando de parte, por agora, as instituições. É, pois, um estudo compreensivo, baseado na concepção weberiana do sujeito, “que o considera capaz de ter racionalidades próprias e comportamentos estratégicos, que dão sentido as suas acções, num contexto sempre em mudança, provocada pela sua própria acção” (Guerra, 2008: 17).

3.1. DIMENSÕES E DOMÍNIOS DE VULNERABILIDADE À POBREZA NA ESCOLA

Neste estudo considerámos as seguintes dimensões de pobreza infantil, de acordo com o estudo da UNICEF (2007) que já referimos anteriormente:

QUADRO 1. DIMENSÕES DE POBREZA INFANTIL

Dimensões de Pobreza Infantil
Bem-estar material
Bem-estar educativo
Saúde e Segurança
Relacionamento com a família
Comportamentos de risco
Dimensão Subjectiva

Fonte: Relatório UNICEF, 2007

Os domínios de vulnerabilidade à pobreza infantil, de cada dimensão, foram encontrados a partir Relatório da UNICEF (2007), do trabalho de Amélia Bastos e de outra bibliografia de referência, citados no segundo capítulo.

Cada dimensão de pobreza infantil incluiu vários domínios de vulnerabilidade, que apresentamos de forma sintética.

Como podemos ver no Quadro 2, na Dimensão da Família considerámos os problemas de relacionamento da família com a criança, numa perspectiva de acompanhamento familiar, na escola e ambiente familiar. Os outros domínios de vulnerabilidade são a estrutura familiar, a violência doméstica, comportamentos dos desviantes dos pais e a negligência quando os pais não acompanham os filhos em termos de satisfação de necessidades básicas da criança, que de acordo com a CPCJ é uma das causas de pobreza infantil. Nesta dimensão ainda considerámos pertinente a valorização dos saberes da escola por parte dos pais.

Na dimensão escola, encontrámos domínios de vulnerabilidade, com base em estudos realizados pelo Programme for International Student Assessment (PISA)²⁷, com preocupações de compreensão dos sentimentos e vivências das crianças pobres, em relação ao sucesso escolar, incluídas no domínio de vulnerabilidade aprendizagem/reprovações. Ainda, na Dimensão Escola, considerámos pertinente compreender os sentimentos face a situações de comportamentos agressivos entre crianças, já que Portugal revela resultados muito elevados nessa dimensão, que constitui um domínio de vulnerabilidade da pobreza infantil.

Pretendemos ainda compreender os sentimentos em relação às diferentes pessoas com que a criança se relaciona, na escola: pares e professores. O relacionamento com os professores é particularmente importante, uma vez que o sucesso escolar também depende da relação do professor com aluno²⁸.

²⁷ O PISA, iniciado em 2000, tem com o objectivo avaliar os conhecimentos práticos dos jovens em países economicamente desenvolvidos. As quatro principais áreas de avaliação são: Literacia ao nível da leitura, matemática e ciência, práticas de estudo e aprendizagem, recursos e estrutura familiar (incluindo as perspectivas dos próprios estudantes sobre a sua vida escolar e os seus colegas); organização das escolas e ambientes escolares (EUROCHILD 2009: 2).

²⁸ O triângulo pedagógico organiza-se em trono de três vértices, alunos, os professores e o saber; a junção entre professores e alunos valoriza os processos relacionais e formativos (Nóvoa 1995: 8)

QUADRO 2. DIMENSÕES E DOMÍNIOS DE VULNERABILIDADE INFANTIL

Dimensões	Domínios de Vulnerabilidade
Família	Estrutura familiar Ambiente familiar Acompanhamento familiar Negligência Violência doméstica Valorização dos saberes da escola Comportamentos de desviantes dos pais
Material	Materiais (Computador, videojogos, livros) Habitação Transporte Apoio Social/corrupção Endividamento das famílias Emprego dos 2 desempregados
Educativa	Comportamentos na escola Aprendizagem/Reprovações Relacionamentos com pares Relacionamento com Professores Relacionamento da família c/escola
Comportamentos de risco	Álcool Drogas Tabaco Roubo
Saúde/Segurança	Alimentação Saúde física Saúde Mental
Dimensão Subjectiva	Imaginação do futuro Afectos Justiça Inclusão

Fontes: Relatório UNICEF 2007, Amélia Bastos, 2008

Em relação aos comportamentos de risco, os domínios de vulnerabilidade são o álcool, o tabaco e a droga. Pretendemos compreender sentimentos em relação às situações vividas. A UNICEF considerou como comportamento de risco as relações sexuais antes dos 15 anos, ape-

sar deste indicador ser bastante importante não o vamos considerar no nosso estudo empírico, uma vez que durante as entrevistas experimentais os interlocutores demonstraram timidez e não responderem.

Na dimensão Saúde e Segurança pretendemos compreender os sentimentos das crianças face às vivências escolares, que podem afectar as suas vidas²⁹, em relação a problemas de saúde física, onde se inclui a problemática da alimentação e aparência e problemas de saúde mental.

Na dimensão subjectiva, considerámos como domínio de vulnerabilidade em ambiente escolar o problema dos afectos³⁰ e sentido de justiça, já que numa das entrevistas exploratória uma criança interpretou muitas acções escolares como injustas. Finalmente incluímos no nosso trabalho, a inclusão e a imaginação do futuro enquanto expectativas de realização de vida, tanto dos adultos como das crianças.

3.2. TIPOLOGIA DE SENTIMENTOS

Os sentimentos são definidos como a *capacidade* e a *prontidão* que o homem tem para vivências cada situação. A classificação tipológica do estudo é feita a partir de dois pares de características polares de sentimentos: prazer/desprazer, excitação/aquietação. Existem pessoas em cujas vivências preponderam os sentimentos de prazer, de onde nascem o optimista e o pessimista. Existe também uma predisposição para a excitação e predisposição para a tranquilidade. Os indivíduos predispostos para a excitação, com sentimentos de despreazer, tendem a ser irados e coléricos e a ter comportamentos agressivos, quando predominam os sentimentos de prazer tendem a ser apaixonados, animados, com emoções de júbilo. Para a personalidade mais calma, o prazer traduz-se em sentimentos de tranquilidade e o despreazer traduz-se em melancolia e tristeza (Stern, 1965: 724).

Os sentimentos da infância e atitudes dos adultos têm sofrido alterações ao longo do

²⁹ As aprendizagens dependem essencialmente da qualidade de comunicação. Quando falamos de barreiras à comunicação, temos de considerar vários aspectos. A qualidade do espaço onde se processa é factor de qualidade da comunicação, em particular nas escolas, como espaços de aprendizagem que são, a palavra e a audição são as bases para toda a comunicação, o que torna impossível providenciar uma educação apropriada com excesso de ruído ou reverberação nas salas de aula. Apesar disso as escolas têm sido, em geral, construídas sem se ter em conta a acústica das mesmas (Andrade, 2009: 71). Uma criança pobre que sofra de disléxica ou de hiperactividade ou com transtornos de atenção tem piores resultados de habilidade auditiva, quando sujeita a ambientes de ruído, segundo pesquisas médicas, pelo que estes factores podem influenciar negativamente as aprendizagens (Abdo, 2010). Além do ruído na escola deve portanto também considerar-se o ambiente de estudo em casa, que pode dificultar a atenção da criança durante o estudo.

³⁰ Deve avaliar-se como são as relações de apoio, sentido de pertença, boa comunicação, afecto, apoio, orientação, vinculação segura (Barros *et al*, 2007: 86).

tempo³¹ e não sabemos se as preocupações e sentimentos em relação as crianças divergem em função da classe social ou do meio familiar para o meio escolar. Com esta pesquisa pretendemos descobrir os sentimentos em relação à pobreza infantil, que incluiu também sentimentos em relação as famílias uma vez que as crianças são dependentes da família.

Os sentimentos dos adultos e crianças a apurar transversalmente são sentimentos negativos de tristeza e tédio e apatia (indivíduo calmo) ou hostilidade, fúria e ira (indivíduo excitado) e os sentimentos positivos são o sentir-se bem no (indivíduo calmo) e sentimentos de júbilo (excitado), em relação a situações vividas. A tipologia dos sentimentos pode ainda ser agrupada de acordo com a predisposição do indivíduo para ter sentimentos de prazer, chamados os optimistas e o contrário que são os pessimistas. Se cruzarmos as duas tipologias de sentimentos podemos obter um quadro em que aparecem sentimentos de ira e explosões de fúria, para o indivíduo mais enérgico, e com tendência ao desprazer e sentimentos de tédio melancolia e apatia, para os indivíduos menos enérgicos. Os sentimentos podem ainda ser considerados em função da intensidade dos relacionamentos positivos (sentir-se amado) e negativos (ter medo) (Stern, 1965: 725).

3.3. MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Como o objectivo desta pesquisa, é articular as várias dimensões da vida social, não pretendemos explicar as causas da pobreza infantil, mas compreender os sentidos da acção, a metodologia compreensiva é a que mais se adequa.

Nas entrevistas, os sujeitos “tomam o estatuto de informadores privilegiados”³². Considerámos três categorias de interlocutores, especialistas na área, testemunhos privilegiados, pertencentes ao público sobre que incide o estudo e finalmente uma terceira categoria, os que constituem o público a que diz directamente respeito rodeiam (Quivy e Campenhoudt, 1992: 67). Apesar de as entrevistas serem alvo de muitas críticas, atendendo ao objecto de estudo sentimentos e vivências a entrevista é sem dúvida a técnica mais adequada à pesquisa que se pretende realizar. Numa primeira fase de pré-diagnóstico, da pesquisa interpretaram-se as

³¹ Na Época Moderna surgem preocupações em educar as crianças e consagram-se diferenças entre o mundo dos adultos e das crianças. Simultaneamente, a sociedade altera-se e surge o sentimento de identidade e intimidade da família e surge a escola com intenção de colocar as crianças a parte do mundo dos adultos. No século XVII inicia-se o culto da criança, a criança-rei, o culto da criança, em que crescer é igual a empobrecer-se. Hoje, a criança perde o monopólio e regressa a um lugar menos privilegiado. A hostilidade é evidente nos costumes: diminuição de número de nascimentos, horários diferentes de tempos livres de crianças e adultos, recurso às creches e outras instituições. Simultaneamente fala-se muito em criança vítima dos pais, ameaçada por uma sociedade hostil e dos direitos da criança (Delmine, 1992: 190)

³² Segundo, Isabel Guerra as entrevista compreensíveis, opõem-se as entrevistas utilizadas nas pesquisas mais cartesianas em que os entrevistados são informadores objectivos (2008: 18).

informações e que criaram pistas para novas investigações, através das entrevistas exploratórias. A construção da problemática foi um processo, não foi feita de início, isto porque na pesquisa qualitativa, “a redefinição do objecto e a construção conceptual do modelo de análise vão em simultâneo. Não havendo lugar para hipóteses de pesquisa, pelo menos inicialmente (pois que se recusa a existência de regularidades de funcionamento societal), as leituras e sua arrumação num modelo conceptual e analítico correspondem ao seu todo a um quadro hipotético explicativo das dinâmicas sociais com o qual se pretende interrogara realidade” (Guerra 2008: 38).

As entrevistas foram realizadas a adultos e crianças, conforme recomendação dos recentes investigadores “Child participation is a core principle of the UNCRC and its application should be taken seriously, que afirmam: “a child’s opinion is an added value while children share their vision on decisions affecting them. Participation is even more important for the most vulnerable children” (EUROCHILD, 2009: 2).

QUADRO 3. ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS

Número Entrevistados	Entrevistados
1	Aluno de Etnia Africana
1	Responsável IPSS
1	Responsável pelo ASE
1	Técnico Rede Social
1	Elemento da Polícia Segurança Pública
1	Médico
1	Ministros de Culto Católico
1	Ministro de Culto Evangélico
1	Elemento Associação de Pais

A entrevista exploratória de terceira categoria foi realizada a um elemento de uma família cabo-verdiana, baseados no estudo de Almeida *et al* (1992), que considerava as minorias étnicas, como vulneráveis à pobreza. O entrevistado apesar de viver numa família monoparental, cuja encarregada de educação tinha baixos rendimentos e habitava num bairro social problemático, só revelava problemas de foro sócio económico, numa perspectiva material de

pobreza. Tinha sucesso escolar e não revelava comportamentos de risco. Assim, para este estudo não considerámos a etnia como domínio de vulnerabilidade de pobreza infantil, atendendo também a que a população imigrante não tem grande representatividade no concelho de Aveiro. O mesmo aconteceu em relação à etnia cigana, que foi apresentada, na entrevista exploratória de uma IPSS, como pessoas “muito limpas”, com uma “estrutura familiar muito sólida”, sem problemas de comportamento de risco em contexto de escola. A etnia cigana também não foi referenciada como domínio de vulnerabilidade de pobreza pela técnica da rede social (entrevista especializada). O entrevistado fugiu à questão relacionada com comportamento sexual, pelo que optámos por não a realizar, considerando a entrevista pouco adequada a questões mais privadas da vida dos entrevistados.

Nas entrevistas exploratórias da IPSS, surgiram várias referências a problemas de higiene da habitação e de vestuário e até pessoal, mas como nas entrevistas o entrevistador percebe as condições pessoais de higiene, considerámos não realizar questões nessa dimensão, temendo má interpretação dos entrevistados, que se poderiam sentir ofendidos.

Como a dirigente da IPSS fez várias referências aos problemas morais religiosos dos pobres, acentuando o contraste de sentimentos de admiração por ciganos protestantes, “com valores fortes pela família”, e desilusão face aos comportamentos das famílias tradicionais pobres, que perdem valores e se destrói com divórcios, em que crianças dos lares desfeitos “andam por aí, perderam os valores,” considerámos oportuno entrevistar um ministro de culto de cada uma da denominação religiosa referidas, um protestante e um católico.

Como tanto os ministros de culto como a maioria dos entrevistados, nas entrevistas exploratórias, enunciaram a necessidade da existência de valores morais, para uma vida equilibrada, referenciando que era maior a incidência de comportamentos menos morais, entre os pobres, considerámos, na problemática da dimensão subjectiva, o domínio de vulnerabilidade imaginação do futuro, com o objectivo de compreender os sentimentos das crianças em relação ao seu futuro, que expressam o sentido de vida do indivíduo³³.

Numa outra entrevista exploratória, realizada a uma jovem que abandonou a escola no 7.º ano, as queixas referiam-se essencialmente ao relacionamento com os seus pares, dizendo-se rejeitada pelos colegas, gozada e agredida física e verbalmente, também referiu mau relacionamento com professores, sentindo-se vexada em público, por causa de comentários em relação ao seu aproveitamento. Teve acompanhamento da família. A entrevistada revelava uma aparência física fora de comum, obesidade excessiva e deformação do maxilar superior, pelo que decidimos considerar o relacionamento com os pares e a saúde (aparência) como factores de vulnerabilidade. A entrevista não pode ser considerada na pesquisa principal uma vez que a entrevistada só respondeu a uma questão e de forma bastante incompleta. Na entre-

³³ A pessoa é totalidade individual [...]. A pessoa é vida; o processo da vida tem uma direcção (Stern, 114).

vista exploratória, de treino, realizada a um aluno que sofreu duas retenções, referiu problemas de relacionamento com os professores e injustiças, que o indignaram. Assim, considerá-mos pertinente, considerar o domínio subjectivo, analisando sentimentos de justiça e afectos. Em relação ao relacionamento na família resolvemos entrevistar uma família tradicional de baixos rendimentos com maior representatividade, com vista abordar as questões de igualdade de género, que fazem parte do PNLCP. Numa entrevista à Caritas, Bruto da Costa afirma que a grande maioria das famílias mais pobres são famílias tradicionais, de casados, de viúvos e de solteiros. As famílias monoparentais são mais vulneráveis à pobreza, mas não são representativas, o mesmo acontece nas famílias em que existe desemprego: “portanto, fazer um problema magno do desemprego enquanto problema da pobreza é cientificamente errado”. O estudo conclui que cerca de 40% dos membros das famílias pobres têm emprego (Costa, 2007).

Numa entrevista exploratória com um elemento da Polícia de Segurança Pública depa-rámos com um grande número de referências que envolviam relacionamentos entre os funcionários da escola com as crianças, pelo que decidimos entrevistar uma assistente operacional. Finalmente, considerámos importante entrevistar uma encarregada de educação, que tivesse pertencido a Associação de Pais, na qual é referenciada a importância do professor, no processo educativo, que sustenta a decisão de entrevistar os professores e refere problemas de discriminação tanto de pobres como de ricos, pelo que decidimos colocar questões de sentimentos relacionadas com vivências de discriminação.

As entrevistas não foram realizadas todas na mesma escola, uma vez que este estudo não pretende estudar a instituição. Ao recorrermos a escolas diferentes aumentámos a diversidade de respostas, que é fundamental para a compreensão mais alargada das vivências.

Atendendo a que os entrevistados também eram crianças considerámos prudente realizar uma entrevista de treino com uma criança no final de 3.º ciclo.

No decurso da pesquisa fomos afinando os guiões e orientando as questões das entrevistas que garantem os objectivos pretendidos. Após a realização das entrevistas foram construídas as grelhas de análise de conteúdo das entrevistas a partir da tipologia de sentimentos. As grelhas analíticas sobre as vivências e sentimentos de pobreza infantil, em contexto escolar, que contem testemunho de todos os actores sociais que mais se relacionam com a criança em contexto de escola, encontram-se em Anexo e foram construídas a partir da problemática definida inicialmente, tendo em conta as dimensões encontradas e as vivências específicas dos entrevistados.

3.4. UNIVERSO DE ESTUDO

As nove entrevistas realizadas abrangeram diversas instituições do concelho de Aveiro. Os entrevistados pertenciam a vários serviços, relatando vivências e sentimentos em relação à sua vida profissional. Este estudo abrangeu os seguintes locais, do Concelho de Aveiro:

QUADRO 4. LOCAIS DAS ENTREVISTAS

Número de locais	Tipo de locais
1	Escola Secundária
1	Colégio
2	Agrupamentos Escolas Básicas com 1.º 2.º e 3.º Ciclo
1	Centro de Saúde
1	IPSS
1	Polícia de Segurança Pública
1	Loja Comercial
2	Igrejas de denominações diferentes

Uma vez que os entrevistados dão a conhecer histórias de vida pessoais em que podem ser facilmente identificados, os locais onde se realizam as entrevistas não são mencionados, garantindo-se assim o seu anonimato. Convém ainda sublinhar que os entrevistados não representam as instituições ou grupos profissionais uma vez que o seu testemunho é pessoal.

3.5. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Existem dois grandes tipos de dados, os dados quantitativos e os qualitativos. A amostra não pode ser entendida no sentido probabilístico, uma vez que a análise compreensiva não

facilita a sua definição. Neste estudo, a amostragem é feita por contraste, realizada através de entrevistas, “em que se constrói um mosaico com um número diversificados de casos, com a presença de pelo menos dois de cada grupo” (Guerra, 2008: 43-44). O contraste é procurado por via das variáveis gerais dos estudos quantitativos, sexo, idade, formação pedagógica e grupo social e as variáveis específicas são os diferentes papéis no sistema educativo.

Os perfis foram encontrados a partir do sexo, da idade e da formação dos indivíduos, que obedecem as seguintes critérios:

- Critérios para o perfil de educadores, por amostra de contraste: um professor do sexo masculino da área Ciências e Matemática (onde se regista menos sucesso escolar) e uma Assistente Operacional da acção educativa sem formação pedagógica.

- Critérios para o perfil da família, por amostra de contraste: uma família tradicional, com ambos os elementos empregados, com baixo rendimento e uma família tradicional, em que ambos estão desempregados.

- Critérios para o perfil dos responsáveis pela intervenção (autoridades) na dimensão comportamentos de risco, por amostra de contraste: uma vice directora de escola, com formação pedagógica e um polícia, sem formação pedagógica (Projecto Escola Segura).

- Critérios para o perfil dos alunos a partir dos anos de escolaridade e sexo.

QUADRO 5. LISTA DE ENTREVISTADOS

Amostra dos entrevistados	
2 Encarregados de Educação	1 Encarregada de educação sem emprego 1 Encarregada educação com emprego
2 Educadores	1 Professor de Matemática 1 Assistente operacional
2 Alunos	1 Aluna 4.º ano 1 Aluno 8.º ano 1 Aluno 10.º ano
2 Alunos NEEP	1 Aluna NEEP 1 Aluno NEEP
2 Autoridades	1 Elemento da Escola Segura 1 Vice-directora de escola

3.6. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Para a elaboração dos resultados, procedemos a uma análise tipológica das entrevistas, “estabelecimento de uma tipologia é uma operação corrente e das mais praticadas quer nas ciências sociais, quer nas ciências experimentais” (Guerra, 2008: 77).

Em relação aos sentimentos das crianças nas diferentes dimensões de pobreza infantil, após análise das entrevistas, verificámos que revelam tranquilidade, satisfação e bem-estar em relação aos transportes e à habitação “a casa tem tudo”; com os materiais que possuíam, e quando não tinham, não revelaram muita tristeza: “Não tenho telemóvel, não faz mal”. Também se verificou o mesmo tipo de sentimentos em relação ao ambiente e acompanhamento familiar, com excepção da criança órfã que revelou mau estar na família “Nunca me senti bem em casa, vivia isolado, jogava computador”. A maioria das crianças revelou sentimentos de tristeza em relação às aprendizagens: “sou burra a Matemática e ao Estudo do Meio” e “tinha dificuldades a todas as disciplinas”.

No que respeita ao relacionamento com professores algumas crianças revelaram ira e fúria: “No 1.º ano, não aprendi nada, porque a professora passava a vida a bater-me”; “Chamavam-nos burros, [...] berravam muito”, uma outra criança queixou-se de que uma o tinha chamado “preto e disse que no tempo da escravatura é que era bom, à frente dos colegas”.

No que respeita à percepção de problemas financeiros na família, as crianças revelaram

ter percepção da situação financeira dos pais, com sentimentos de tristeza e até medo “não posso contar isso [...] a minha mãe bate”, “ficam aflitos para pagar a luz e a água”.

Não se verificaram situações de negligência, nem de violência doméstica, as crianças revelaram satisfação em relação ao acompanhamento e ambiente familiar: “Só faço a minha cama”; “a avó faz tudo” e não revelaram situações de fome. As crianças entrevistadas tinham o acompanhamento dos encarregados de educação na escola: “a minha mãe ia a todas as reuniões” a “mãe ajuda em tudo”. As crianças brincavam e passavam o tempo livre em casa, revelando bom ambiente familiar.

Em relação a problemas de saúde, umas crianças demonstraram sentimentos de satisfação e outras preocupações de saúde, uma por ter problemas num joelho, e outra que dizia que sempre que lhe batem na cabeça “fico com dores de cabeça”.

Nos comportamentos de risco, a questão só foi colocada a dois dos entrevistados mais velhos. Um denunciou sentimentos de medo em relação as drogas: “Detesto drogas [...] a minha tia teve problemas com drogas [...]. Às vezes roubava a minha avó”. Uma outra criança revelou indiferença em relação aos comportamentos de risco, “já tinha visto a fumar droga” e “fumava tabaco às vezes”. Ambos revelaram não beber álcool.

Na dimensão subjectiva, as crianças revelaram satisfação e tranquilidade, em relação aos afectos, com a família e os pares. Algumas revelaram sentimentos de injustiça “Faltavam três dias para acabar as aulas, a professora marcou-me falta disciplinar e eu chumbei o ano, [...] a partir daí fiquei revoltado”; “tive participações injustas”.

O aluno com problemas de saúde física e mental entrevistado revelou sentimentos de alegria e entusiasmo em relação aos professores que eram muito amigos dele, porque eles “lhevavam muita conversa” e defendiam-no quando preciso.

Os encarregados de educação revelaram sentimentos de tristeza em relação aos rendimentos “pedem roupas, mas eu não compro”, “paguei 60 euros [...] marcaram um exame [...] não fui”.

Os encarregados de educação também expressaram sentimentos de tristeza na relação com os professores: “a Directora de Turma berrou comigo [...] saí de lá a chorar” e no acompanhamento familiar: “Na Matemática e no Inglês não posso ajudar”. Também surgiram sentimentos de tristeza em relação à saúde “sinto-me desgastada, cansada” e “a pequena está sempre doente”. Os sentimentos de fúria, surgem nos apoios sociais “não me dão nada [...] conheço ciganos a tirar quase 1000 euros”. No ambiente familiar, uma encarregada de educação queixa-se de não ter ajuda do marido na educação dos filhos. Revelaram sentimentos de satisfação em relação ao acompanhamento familiar dos filhos, aos transportes e materiais. Uma encarregada de educação, expressou sentimentos de injustiça e fúria contra a escola por não terem protegido o filho de agressões por parte de um colega de Turma, decidiu por isso fazer justiça por conta própria: “Fiz-lhe uma espera na sala e berrei com o miúdo”.

Em relação à escola uma encarregada de educação revelou-se satisfeita, não tinha razão de queixa: “a minha filha é boa aluna [...] passou só com uma nega a Matemática”. Em relação à falta de sucesso escolar do filho, uma encarregada de educação, expressa tristeza culpabilizando-o e chamando-o de “malandro”.

O professor revelou sentimentos de tristeza em relação às aprendizagens dos alunos e em relação à falta de acompanhamento familiar: “Os alunos pobres [...] reprovam mais e continuam pobres” e apatia em relação aos problemas de comportamento dos alunos na sala de aula: “Os filhos não acatam as recomendações dos pais”, “os pais muitas vezes não querem, saber de nada”. Como satisfação é referido o afecto em relação a uma atitude de um aluno em particular: “Um aluno meu, muito pobre, trouxe um pacote de massa”.

Nos aspectos materiais o assistente operacional referiu que algumas crianças “têm vergonha do lanche que trazem de casa, já vi alunos a por o pão seco para o lixo”.

O elemento da Escola Segura e Vice-directora da escola referiram casos de extrema pobreza, revelando profunda tristeza com as situações de crianças que viviam em famílias com problemas gravíssimos de habitação, negligência, droga, álcool, violência doméstica, roubo, e falta de acompanhamento familiar. Os pais destas crianças normalmente não interagem com a escola. Mas ambos expressaram alegria ao relatar situações de sucesso, em particular o elemento da Escola Segura: “O pai era alcoólico [...] batia na mãe [...] mas era um bom aluno” e na dimensão subjectiva ao dizer “Acredito na erradicação da pobreza”.

O estudo não permite uma conclusão geral nem particular, mas partindo do pressuposto de que os sujeitos analisados fazem parte dos microcosmos do conjunto social, serve de ponto de partida para novos estudos, devendo multiplicar-se os estudos de observação no terreno para dar conta da diversidade social (Guerra, 2008: 31).

Assim podemos dizer que as crianças evidenciaram mais satisfação, na dimensão da família do que na dimensão da escola, em que predominaram os sentimentos de tristeza ou fúria em relação às aprendizagens e relacionamento com os professores e pares. Estes resultados são semelhantes aos estudos realizados em relação à “Qualidade de vida em crianças e adolescentes”, trabalho realizado por Tânia Gaspar e Maria Gaspar Matos, em 2008, que utilizaram a técnica Kidscreen, com 52 crianças e 52 encarregados de educação.

As crianças e encarregados de educação pobres manifestaram alguma satisfação com a sua vida, enquanto os não pobres revelaram mais preocupação com as condições de vida dos pobres, tendo como referências casos extremos.

Em questões de acompanhamento familiar os encarregados de educação revelaram preocupação com os filhos, não se verificaram problemas de negligência nem de violência doméstica, entre os entrevistados. Os outros actores sociais consideraram que as crianças pobres não eram bem acompanhadas pelos seus encarregados de educação. Em relação à imaginação do futuro, as crianças revelam ser mais optimistas, já que os adultos “na sua maioria”

não acreditam na erradicação da pobreza.

Nas entrevistas realizadas é notória predominância de sentimentos de tristeza nos adultos face aos sentimentos positivos nas crianças.

4. CONCLUSÃO

Da análise teórica realizada concluímos que a pobreza e a exclusão social são problemas sociais graves que têm de ser solucionados, sob pena de colocarmos em risco a coesão social. A liberdade e a democracia sem justiça social perdem a credibilidade.

No que respeita à educação, reparámos essencialmente no problema do analfabetismo e nas suas consequências. Na Europa protestante promove-se a alfabetização com a leitura da Bíblia. Em Portugal, como na maioria dos países católicos do Sul, a promoção da alfabetização fica longe dos países do Norte da Europa. As sucessivas reformas educativas têm registado avanços e retrocessos, sendo o processo de inovação em educação particularmente difícil. Os estudos compulsados mostram que a educação é crucial para o desenvolvimento das crianças e para o desenvolvimento da sociedade, sendo uma arma poderosa no combate à pobreza. Portanto, quando falamos de pobreza infantil, não podemos somente pensar em termos de família das crianças pobres, pois o desenvolvimento das crianças depende, também, do Estado, das suas estratégias e políticas sociais, da Escola e de toda a sociedade.

Esta multiplicidade de actores sociais intervenientes no processo de desenvolvimento da criança não permite consensos fáceis em torno do conceito de pobreza infantil, que é definido globalmente como um fenómeno multidimensional. Essa pluralidade de razões mostra que não existe apenas um caminho na luta contra a pobreza e a exclusão social, nomeadamente contra a pobreza infantil. É necessário um trabalho em equipa, que inclua especialistas das diferentes áreas de saber, tantas as especialidades quantas as necessidades diagnosticadas, para que se criem projectos inovadores, em que se contemple a opinião dos próprios pobres.

É, portanto, urgente que se faça formação nesta área, que deve ser considerada prioritária, pois associa-se a muitos outros problemas sociais, que seriam mais facilmente resolvidos se as escolas e a população em geral tivessem consciência de que podiam contribuir para a diminuição da pobreza infantil. É essencial a compreensão de todo o processo. É necessário entender que quando estamos a excluir estamos a gerar pobreza e que a pobreza gera pobreza. As populações ficariam mais motivadas para a resolução deste problema social se percebessem que é um problema de todos, com solução, em que todos podem e devem participar, e que para isso basta simplesmente vigiar a aplicação dos direitos humanos, ter a consciência de que o respeito pela dignidade do homem produzem riqueza.

Além da educação específica sobre a pobreza e exclusão social é crucial uma educação assente sobre sólidos valores de solidariedade, de justiça, de respeito pelo Outro. Uma educação para a cidadania. É necessário reinventar a educação, torná-la menos reprodutora das desigualdades e estigmas sociais. Valores como partilha, honestidade, verdade, tolerância têm de ser adquiridos prioritariamente no seio da família, da escola e dos meios de comunicação

social, dada a sua grande importância formativa nos dias de hoje.

No capítulo dois, salientámos, em primeiro lugar, que a pobreza infantil não é preocupação, recente, dos nossos dias, embora nunca como hoje se tenha produzido legislação de protecção da infância e nunca como hoje tenham existido tantos organismos nacionais e internacionais de apoio e defesa da infância.

Reparamos também que muitas das acções na luta contra a pobreza e exclusão social são criticadas, como a atribuição do RSI, na pobreza e exclusão social os sentimentos são divergentes, reeditando-se todas as justificações históricas para a existência de pobres e excluídos. Mas quando se refere os apoios às crianças, os sentimentos são consensuais. Todos consideram a criança como dependente, pelo que a causa da sua situação é compreensivelmente atribuída aos adultos, à família, em primeiro lugar, reconhecendo-se a necessidade de protecção da criança, esta união de princípios e valores, deve constituir o ponto de partida para a decisão de apostar essencialmente na erradicação da pobreza infantil.

Ao longo do trabalho verificamos que as dimensões de pobreza se interligam de forma muito complexa. A dimensão da saúde relaciona-se com a dimensão da família e a da família com a dos comportamentos de risco e assim sucessivamente. O mesmo acontece em relação aos domínios de vulnerabilidade encontrados, que se relacionam entre si, constituindo um emaranhado de influências na vida da criança aparentemente impossíveis de hierarquizar. Além de se interligarem, as dimensões de pobreza são muito díspares em termos de conhecimentos e exigem saberes de diversas áreas, como economia, psicologia, biologia e tantas outras áreas, que cruzadas com os saberes da área da educação, fazem aumentar a complexidade do tema em questão. Face a tantas dificuldades na compreensão do fenómeno é imprescindível que a escola tome conhecimento de todos os domínios de vulnerabilidade de pobreza infantil e possa intervir de forma precoce e eficaz.

Face às dificuldades em definir criança pobre, concluímos que é necessário melhorar o conceito de pobreza infantil, que actualmente se encontra associada ao cumprimento dos consagrados Direitos da Criança, por um lado, e associada ao conceito de pobreza relativa, por outro. É necessário torná-lo mais positivo e mais simples, para que seja facilmente compreendido por todos os actores sociais e políticos. A diversidade de conceitos é sinal de estudos, mas a diversidade quando transmitida para fora do meio científico pode ser mal interpretada, condicionando as decisões dos actores sociais que estão no terreno. Existe, portanto, necessidade de se definir um conceito facilmente perceptível por todos os actores sociais que orienta a tomada de decisões. Assim, o estudo da pobreza infantil deve realizar-se em equipa multidisciplinar, que abarque as diferentes áreas de saber, com troca de saberes permanente.

A percepção da criança como um todo, que não se divide em compartimentos estanques, fez com que atribuíssemos a mesma importância a todas as dimensões de pobreza infantil, obrigando a um intenso trabalho de procura de documentação referente a todas as

dimensões. Na tentativa de minimizar as dificuldades em compreender tantos temas realizamos as entrevistas exploratórias a técnicos de especialidade, encontrando a partir daí novos domínios de vulnerabilidade à pobreza infantil.

Mas será que esta complexidade nos impede de tirar conclusões? Como refere a Amartya Sen, o facto de a pobreza infantil ser relativa, não anula a existência da pobreza absoluta. Existem condições mínimas que têm de ser asseguradas para o desenvolvimento da criança, em termos de saúde já existem conhecimentos que levaram a tomada de decisões, a fome prejudica a criança, pelo que o estado providencia alimentação.

Mas se em termos biológicos se identificam facilmente as necessidades básicas e se atribuem apoios sociais eficazes (a refeição atribuída efectivamente elimina a fome) o mesmo não se passa com a educação. As crianças na nossa pesquisa, revelaram insatisfação e tristeza na escola. Estes testemunhos revelam que na escola, as crianças não recebem o que precisam. O que falta às crianças na escola para que se sintam bem?

É urgente que se responda a esta questão, o que exige um trabalho de campo, pois o insucesso e o abandono escolar são sempre uma hipótese a considerar, para quem se sente infeliz na escola.

As queixas reveladas nas entrevistas prendiam-se com o relacionamento com os professores, não no que respeita às aprendizagens, ou a avaliação das mesmas, mas no domínio das atitudes e valores. As crianças sentiam-se infelizes com o modo que os professores comunicavam com elas e como resolviam as questões de conflitos, sentindo falta de justiça na resolução dos problemas comportamentais. Mas existem mais reclamações a nível de atitudes e valores, todos os entrevistados, tanto os das entrevistas exploratórias como das entrevistas de pesquisa consideram que existem problemas a nível de atitudes e valores, que se traduzem em comportamentos por vezes violentos e agressivos, difíceis de gerir, que fazem despoletar sentimentos bastante negativos. A impressão geral é de que estamos perante um grave problema de falta de cidadania.

Quando nos referimos à educação conseguimos detectar dificuldades na implementação das diversas reformas educativas. Independentemente do papel da educação ser mais conservador ou inovador, a inovação educacional é bastante difícil. O percurso educativo está recheado de avanços e recuos, cada vez que surgia uma reforma na Europa tentava-se reformar o ensino, mas as reformas foram pouco duradouras sofrendo retrocessos significativos. Depois do 25 de Abril as reformas educativas sucedem-se e causam confusão entre a classe docente que vive angustiada, pois as reformas estão imbuídas de valores, que muitos não compreendem ou até não aceitam. A classe docente vive no paradoxo entre um ensino de qualidade elitista, aprendido nas gerações anteriores e o ensino para todos que se pretende que classifiquem de ineficaz, temendo pela má preparação das crianças. A exigência de ensino que pretendem colide com os princípios de inclusão que também defendem.

E se a educação para a cidadania é complexa a educação enquanto preparação técnica também é controversa no que respeita a aprendizagens escolares, planos de estudo e currículos, interesses e capacidades dos alunos e tanto outros aspectos que se podem considerar no sistema educativo. Não se podem parar as investigações, é urgente a tomada de decisões em relação as aprendizagens, pois o insucesso escolar deixa as crianças tristes, tristeza que se pode converter em apatia e falta de interesse ou fúria nas crianças mais enérgicas. O sistema educativo tem de ser observado em função do fenómeno de pobreza infantil, já que uma grande maioria dos alunos transmite insatisfação, verificando quais os factores que causam mais descontentamento e infelicidade.

Existe necessidade de estudos na área, em equipas multidisciplinares, mantendo o princípio de participação infantil, pois sem ouvirmos as crianças não conhecemos os seus desejos nem sentimentos. E quando falamos de comunicar com a criança para conhecer os seus desejos não nos referimos à realização de entrevistas, uma criança expressa continuamente os seus sentimentos através das suas atitudes, dão-nos sinais diários de insatisfação, os adultos é que não os entendem, ou fazem que não vêem na impossibilidade que sentem em resolver todos os problemas. É necessário a formação e informação da classe docente para os problemas da pobreza infantil, para que sintam que o seu trabalho é valorizado e quando bem desenvolvido e o melhor contributo que podem dar à melhoria da condição de vida das crianças pobres e que muitas delas os pais depositam na escol, não por não se preocuparem com os filhos, mas porque consideram que eles na escola estão melhor que em casa, pois desejam que os seus filhos evoluam e saiam da pobreza. Falta diálogo entre professores e encarregados de educação e compreensão de todas as partes que tem caminhado de costas voltadas

Mas existe sinais de esperança, um aluno NEEP com grave problemas de aparência e de fala, expressou alegria e muita satisfação por todas as professoras que o tinham acompanhado ao longo da escolaridade, que o aceitaram e defenderem dos colegas, que compreenderem as suas dificuldades, que o apoiaram incondicionalmente, que conversavam como ele. Este aluno sempre foi bem acompanhado, tinha sempre duas professoras, tinha psicóloga, teve tutor e tudo de bom que a escola lhe podia oferecer. O aluno apesar de tantas dificuldades continua o estudos numa escola profissional, não abandonou a escola. O aluno do Ensino Especial é um caso de sucesso. Agora levanta-se a questão? Porque uns têm tanto apoio e outros não? O que é bom para os alunos do ensino especial também não é bom para os outros? Os alunos deviam ser considerados todos “especiais”, e com mais razão os alunos pobres.

5. FONTES E BIBLIOGRAFIA

5.1. LEGISLAÇÃO

Constituição da República Portuguesa. Coimbra, Almedina, 1998.

Educação sexual em meio escolar, Lei nº 60/2009.

Estatuto do Aluno, Lei nº 39/2010.

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 49/2005.

5.2. BIBLIOGRAFIA SOBRE POBREZA, EXCLUSÃO SOCIAL E POBREZA INFANTIL

ADAMSON, Peter, «The Child Care Transition», 2008. Disponível em WWW: <<http://www.unicef-irc.org/cgi-bin/unicef/Lunga.sql?ProductID=507>>.

ALGEBAILLE, Eveline Bertino, «Escola Pública e Pobreza: Expansão Escolar e Formação da Escola dos Pobres no Brasil», 2004. Disponível em WWW: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=239&Itemid=32

ALVES, Nuno. «Novos Factos sobre a Pobreza em Portugal». 2009. Disponível em [www: http://www.bportugal.pt/publish/bolecon/docs/2009_1_2_p.pdf](http://www.bportugal.pt/publish/bolecon/docs/2009_1_2_p.pdf), www.bportugal.pt.

BATISTA, Isabel, Perista, Heloísa e Reis, Ana Luzia. *A Pobreza no Porto: Representações Sociais e Práticas Institucionais*. Porto, REAPN, 1995.

BASTOS, Amélia Cristina, «A infância em Situação de Pobreza», in *Congresso Internacional – Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, Universidade do Minho, 2000.

BASTOS, Amélia e al. *Um Olhar Sobre a Pobreza Infantil: Análise de Vida das Condições da Criança*. Coimbra, Edições Almedina, 2008.

BASTOS, Amélia e MACHADO, Carla, «Child Poverty: A Multidimensional Measurement» in *International Journal of Social Economics*, vol. 36, n.º 3, 2009, pp. 237-251.

BRADÃO, Maria do Céu, «Pobreza Infantil: Causar Impacto e Induzir Mudança », in *REDITEIA*, n.º 43, 2009, pp. 50-52.

BUREAU Internacional do Trabalho (org.). *A Luta Contra a Pobreza e a Exclusão Social em Portugal: Experiências do Programa Nacional de Luta Contra a Pobreza*. Genebra, BIT, 2003.

CAPUCHA, Luís, «Nós e Eles cá Dentro: Sobre o Mito de um Robinson Crusoe ao Contrário», in *Debates da Presidência da República: Pobreza, Exclusão Horizontes de Intervenção*, Lisboa, Imprensa Nacional da Casada Moeda, 1998.

CAPUCHA, Luís. *Desafios da pobreza*. Oeiras, Celta Editora, 2005.

CAPUCHA, Luís. "Poverty and social exclusion", in Guerreiro, Maria das Dores, Anália Cardoso Torres e Luís Capucha (orgs.), *Welfare and Everyday Life*, (Portugal in the European Context, vol. III), CIES, ISCTE-IUL, Lisboa, Celta Editora, 2009, pp. 167-184.

- COHEN, Daniel. *Riqueza do Mundo Pobreza das Nações*. Lisboa, Publicações D. Quixote, 1997.
- COSTA, Alfredo Bruto et al. *Um olhar sobre a Pobreza: Vulnerabilidade e Exclusão Social no Portugal Contemporâneo*. Lisboa, Gradiva, 2008.
- COSTA, Alfredo Bruto da. "Entrevista Público, RR E RTP2 a Alfredo Bruto Da Costa: No Combate à Pobreza, O Mal Está Naquilo Que Fica Por Fazer", *Público*, n.º 6275, 4 de Junho de 2007, p. 8.
- COSTA, Alfredo Bruto, «artigo», in *Debates da Presidência da República: Pobreza, Exclusão Horizontes de Intervenção*, Lisboa, Imprensa Nacional da Casada Moeda, 1998.
- CPCJ, «Relatório Anual de Avaliação da Actividade das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens», 2009. Disponível em WWW: <http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=3143&m=PDF>.
- CRAHAY, Marcel, *Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Lisboa, Instituto Piaget, 2002.
- DIOGO, Fernando, «Pobreza infantil em Portugal», Disponível em WWW: <www.reapn.org. 2010. http://www.reapn.org/publicacoes_visualizar.php?ID=151>.
- EAPN, *Lutar Contra a Pobreza e a Exclusão na Europa*. Lisboa, Instituto Piaget, 1996.
- EUROCHILD, «Ending Child Poverty Within the EU? a review of the 2008-2010 national strategy reports on social protection and social inclusion», Disponível em WWW: <http://www.eurochild.org/fileadmin/user_upload/files/NAP_2008_-_2010/Ending_child_poverty.pdf>.
- EUROCHILD. «Children in alternative care - National Surveys-2nd Edition January 2010». Disponível em WWW: <http://www.eurochild.org/fileadmin/user_upload/Publications/Eurochild_Reports/Eurochild%20Publication%20-%20Children%20in%20Alternative%20Care%20-%202nd%20Edition%20January%202010.pdf>.
- EUROCHILD. «Ending child poverty within the EU? A review of the 2008-2010 National Strategy reports on social protection and social inclusion». 2009. Disponível em <http://www.eurochild.org/index.php?id=389>
- FERNANDES, Adélia, «Pessoas em Situação de Pobreza», in *REDITEIA*, n.º 4, 2009, pp. 8-10.
- FERREIRA, Leonor Vasconcelos. *Dinâmica de Rendimentos, Persistência de Pobreza e Políticas Sociais em Portugal*. Universidade do Porto, 2005.
- GUERREIRO, Maria das Dores, CANTANTE, Frederico e BARROSO Margarida. *Trajectórias Escolares e Profissionais Com Baixas Qualificações*. Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2009.
- HAINSWORTH, Jena, «Children Without Parental Care». Bruxelas, Eurochild, 2010, Disponível em WWW: <http://www.eurochild.org/fileadmin/user_upload/Publications/Eurochild_Reports/Eurochild%20Publication%20-%20Children%20in%20Alternative%20Care%20-%202nd%20Edition%20January%202010.pdf>.
- HESPANHA, Pedro et al. *É o (Des)emprego Fonte de Pobreza? O Impacto do Desemprego e do Mau Emprego na Pobreza e Exclusão Social do Distrito de Coimbra*. Coimbra, REAPN, 2007, Disponível em WWW: <<https://woc.uc.pt/feuc/getFile.do?tipo=2&id=10670>>.
- INE, «Informação à Comunicação Social. «Rendimento e Condições de Vida 2009 (Dados provisórios)», 15 de Julho de 2010. Disponível em WWW: <http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=83376992&DESTAQUESmodo=2&lang=pt>.
- LEAL, Mafalda, «Eurochild», in *Revista REDITEIA*, n.º 4, 2009, pp. 49-50.
- OLIVEIRA, Ana Rodrigues. *A Criança na Sociedade Medieval Portuguesa*. Lisboa, Teorema, 2007.
- OCDE, *Papel da Educação no Desenvolvimento Sócio-Económico*. Lisboa, GEP/ME, 1987.
- Observatório Endividamento das Famílias, «Endividamento e Sobreendividamento das Famílias: conceitos e estatísticas para a sua avaliação» Coimbra, Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Eco-

nomia da Universidade de Coimbra, 2002. Disponível em WWW: oec.ces.uc.pt/biblioteca/pdf/pdf_estudos_realizados/estudo_parte2%20cap_1.pdf.

PAUGAM, Serge. *A Desqualificação Social: Ensaio Sobre a Nova Pobreza*. Porto, Porto Editora, 2003.

REAPN, «4º Encontro Europeu de Pessoas que Vivem em Situação de Pobreza», 2005. Disponível em <http://observatorio-lisboa.reapn.org/documentos.php>.

REAPN, «1.º Fórum Nacional de Pessoas em Situação de Pobreza», Foz do Arelho, 2009. Disponível em WWW: http://www.reapn.org/documentos_visualizar.php?ID=219.

SEN, Amartya. *Pobreza e Fomes: Um Ensaio Sobre Direitos e Privações*. Lisboa, Terramar, 1999.

SILVA, Pedro, «Eurochild», in *REDITEIA*, n.º 4, 2009, p. 8.

SOUSA, Liliana et al. *Famílias Pobres: Desafios à Intervenção Social*. Lisboa, CLIMEPSI Editores, 2007.

TAVARES, Maria José Pimenta Ferro. *Pobreza e Morte em Portugal na Idade Média*. Lisboa, Editorial Presença, 1989.

UNESCO. *A criança e a violência na mídia*. Brasil: Edições UNESCO, 1999.

UNESCO e International Social Science Council (ISSC), «World Social Science Report Knowledge Divides», 2010. Disponível em <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/resources>

UNIÃO EUROPEIA. Comissão. Direcção-Geral para o Emprego, *Assuntos Sociais e Igualdade de Oportunidades - Child poverty and well-being in the EU: current status and way forward*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008.

UNICEF-CEE/CIS (Org.) «Child Well-being WorkShop». UNICEF, Reginal Office For CEE/CIS, Genava, Uzbekistan, 2 a 4, 2008. Pag. 2-4,

UNICEF, «Pobreza Infantil nos Países Ricos», Centro de pesquisas Infantil, n.º 6, 2005. . Disponível em WWW: www.unicef.pt/18/report_card_6_port_final.pdf.

UNICEF, «A Pobreza Infantil em Perspectiva: Uma Visão de Conjunto do Bem-estar das Crianças nos Países Ricos», Report Card 7, 2007. Disponível em WWW: <http://ideas.repec.org/p/ucf/inreca/inreca07-17.html>.

5.3. BIBLIOGRAFIA GERAL

AFONSO, A. Martins. *Curso de História da Civilização Portuguesa*. Porto, Porto Editora, 1972.

AINSCOW, Mel, «Salamanca – Dez Anos Depois». Disponível em WWW: http://www.eenet.org.uk/resources/docs/eenet_news8_por.pdf.

ALLEN, George & Unwin. *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1977.

ARON, Raymond, *As Etapas do Pensamento Sociológico*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 2007.

ARROTEIA, Jorge Carvalho. *Análise Social e Acção Educativa*. Universidade de Aveiro, 1998.

ARROTEIA, Jorge Carvalho. *Educação e Desenvolvimento Fundamentais e Conceitos*. Universidade de Aveiro, 2008.

ASH, Timothy Garton. *História do Presente*. Lisboa, Editorial Noticias, 2001.

Associação de Apoio à Vitima, «Súmula Estatística APAV2009», 2009. Disponível em WWW: http://www.apav.pt/portal/index.php?option=com_content&view=article

&id=271:estatisticas-apav-2009&catid=51:noticias-apav&Itemid=1>.

- BADER, Veit Michael. *Racismo Etnicidade, Cidadania: Reflexões Sociológicas e Filosóficas*. Porto, Centro de Investigação de Ciências Sociais, 2008.
- BARROS, Maria Luísa e PERREIRA, Ana Isabel e GOES, Ana Rita. *Educar com Sucesso: Manual para Técnicos e Pais*. Lisboa, Empresários Pela inclusão Social, 2007.
- BENNETT, William J. *The Book of Vistues: A Treasury of Great Moral Stories*. Nova York, Touchstone, 1996.
- Bíblia Sagrada (coord. de Herculano Alves), 3.ª ed. Lisboa/Fátima: Difusora Bíblica/Franciscanos Capuchinhos, 2001.
- BORRMANN, Gunter. *Ginástica de Aparelhos*. Lisboa, Editorial Estampa, 1980.
- BRANCO, Maria Luísa. *A Escola Comunidade Educativa e a Formação de Novos Cidadãos*. Lisboa, Instituto Piaget, 2007.
- BUKLAND, A.R. *Dicionário Bíblico Universal*. Florida, Editora Vida, 1994.
- CASEY, James. *História da Família*. Lisboa, Editorial Teorema, 1989.
- CESIS- Centro de Estudos para a Intervenção Social e Direcção-Geral da Acção Social. Ficha do Processo Familiar. Lisboa: Direcção-Geral da Acção Social, 2007. ISBN 972 - 95777 - 7 - 3
- COELHO, Alexandra Lucas, «Mulheres no Islão: Mais diferentes que iguais», in JANUS Portugal no Mundo, nº 12, Lisboa, Universidade Autónoma de Lisboa, 2009.
- CORTESÃO, Luíza. *Escola, Sociedade - Que Relação?* Porto, Edições Afrontamento, 1981.
- CRAHAY, Marcel. *Poderá a escola ser justa e eficaz? Da Igualdade de Oportunidades à Igualdade dos Conhecimentos*. Lisboa, Instituto Piaget, 2002.
- DELMINE, R e Vermeulen, S. *Desenvolvimento Psicológico da Criança*. Rio Tinto, Edições ASA, 1992.
- DENIS, Henri. *História do Pensamento Económico*. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.
- DIAS, Fernando Nogueira. *Padrões de Comunicação na Família do Toxicodependente: Uma Análise Sociológica*. Lisboa, Instituto Piaget, 2001.
- DISSELKAMP, Annette. *L' Éthique Protestante de Max Weber*. Paris, Presses Universitaires de France, 1994.
- ENPSIS. «Estratégia Nacional para a Protecção Social e Inclusão Social: Portugal 2008/2010», 2008. Disponível em WWW: <http://www.mtss.gov.pt/docs/ENPSIS2008_2010.pdf>.
- ESTEVES, João Luís Garcês, «As Actividades de Expressão e Educação Físico-Motora no Desenvolvimento da Personalidade», 2005. Disponível em WWW: <<http://www.ipv.pt/millennium/Millennium31/16.pdf>>
- FERNANDES, José Carlos. *Os Pesadelos Fiscais de Porfírio Zap*. Lisboa, Direcção Geral de Impostos, 2007.
- FERREIRA, Manuela Maria Conceição, «Alguns Factores que influenciam a Aprendizagem do Estudante de Enfermagem» pg.171, 2005. Disponível em [www: http://www.ipv.pt/millennium/Millennium31/11.pdf](http://www.ipv.pt/millennium/Millennium31/11.pdf)
- FOUARGE, Didier. *Poverty and Subsidiarity in Europe: Minimum Protection from an Economic Perspective*. Cheltenham, Edward Elgar, 2004.
- FOUCAULT, Michel, «La Chasse Aux Mendiants», in *L'Histoire. Les Pauvres*, n.º 349, Paris, Sophia Publications, 2010.
- GASPAR, Tânia e MATOS, Margarida Gaspar (dir.), «Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes -Versão Portuguesa dos Instrumentos Kidscreen 52». Cruz Quebrada, Aventura Social e Saúde, 2008.
- GONÇALVES, Ana Paula Monteiro da Rocha Silva. *Alunos e Professores do 3.º Ciclo Face ao Director de Turma: Imagens e Interações*. Porto, Universidade Portucalense, 2005.
- GONÇALVES, Rui Abrunhosa. *Delinquência, Crime e Adaptação à Prisão*. Coimbra, Quarteto Editora,

2002.

- GUERRA, Isabel Carvalho. *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais, Príncipe Editora, Lda, 2008.
- HUGGINS-COOPER, Lynn. *Educar Adolescentes*. Porto, Porto Editora, Lda, 2006.
- JACQUARD, Albert. *O homem e os Seus Genes*. Lisboa, Instituto Piaget, 1994.
- KUNG, Hans. *El Cristianismo Essencia e Historia Valladolid*. Simancas Ediciones, 1997.
- LEÃO, Delfim Ferreira. *Sólon - Ética e Política*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- LIMA, Débora Arruda Queiroz. *Evolução da Legislação que Protege a Criança do Trabalho Infantil*. 2006. Disponível em WWW: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/11163/evolucao-da-legislacao-que-protege-a-crianca-do-trabalho-infantil>>.
- MAIA, Hortense Lopes, FREITAS, Maria João e FAÍSCA, Luís. *Para um Estudo das Representações Sociais da Pobreza em Meio Urbano*. Lisboa, Laboratório Nacional de Engenharia Civil, 1992.
- MARQUES, Cristina e Cepêda, Teresa “Recomendações para a Prática Clínica da Saúde Mental Infantil e Juvenil nos Cuidados de Saúde Primários”, Lisboa: Coordenação Nacional para a Saúde Mental, 2009 – 52 p. Disponível em: <http://www.acs.min-saude.pt/pt/saudemental>
- MARTINS, Oliveira. *O Regime das Riquezas*. Lisboa, Guimarães & Editores, 1995.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes da Educação para a Educação do Futuro*. Lisboa, Instituto Piaget, 2002.
- MATOS, Margarida Gaspar. *Espaços de saúde, apoio e orientação na escola visão preliminar*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2008. Disponível em http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/pdf/espacos.saude.apoio.e.orientacao_2008.pdf
- MOURA, Leonel. *Os homens Lixo*. Lisboa, LXXL Edições, 2000.
- NÓVOA, António et al. *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora, 1995.
- NUNES, Francisco José Duarte. *Dinâmica da Pobreza e Eficácia do Sistema de Solidariedade e Segurança Social uma Aplicação a Portugal*. Universidade Técnica de Lisboa, 2004.
- OECD, «Criação de Ambientes Eficazes para o Ensino e Aprendizagem: Primeiros Resultados do TALIS» 2009. Disponível em WWW: <http://www.oecd.org/dataoecd/18/39/43021685.pdf>
- OECD, «Education at a Glance 2010», OECD, 2010. Disponível em WWW: http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_39263238_45897844_1_1_1_00.html
- OMS, «Policies and Practices for Mental Health in Europe», Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, 2008. Disponível em WWW: <http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/96450/E91732.pdf>.
- PARDAL, Luís António. *A Educação, a Escola e a Estratificação Social: Elementos de Análise Sociológica*. Universidade de Aveiro, 2005.
- PARDAL, Luís e CORREIA, Eugénia. *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto, Areal Editores, 1995.
- PEDRO, Ana Paula. *Percursos de uma Educação em valores em Portugal: Influências e Estratégias*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2002.
- PEDROSA, Júlio et al. «Exploring School Partnerships to promote Children Education and Learning» Universidade de Aveiro 2010
- PINHO, Maria Luíza Coelho. *Uma Declaração Universal dos Direitos do Homem: Como e Porquê?* Universidade de Aveiro, 1993.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva, 1992.
- RAINHO, José Hermínio Paulo Rato. *Impostos: Noções Essenciais*. Lisboa, Direcção Geral de Impostos, 2007.

- RAMOS, Rui e al. *História de Portugal*. Lisboa, Esfera dos Livros, 2009.
- SAMPAIO, Daniel A *Razão dos avós*. Alfragide, Editorial Caminho, 2008.
- SANTO, Agostinho, *Confissões*, Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2001.
- SANTOS, Rui Teixeira. *Economia Política da Corrupção*. Lisboa, Horácio Piriquito, 2009.
- SCLIAR, Moacyr Jaime, «Religião e Medicina, da Bíblia à Psicanálise: Saúde, Doença e Medicina na Cultura Judaica», Escola Nacional de Saúde Pública, 1999.
- SILVA, Eduardo Ferreira e INÁCIO, Maria Manuela e MARTINS, Virgínia, «Geologia e Saúde», in *Janus 2009 Portugal no Mundo*, Revista nº12, Universidade Autónoma, Lisboa, Janeiro – Dezembro 2009.
- SILVA, Manuela, *A pobreza infantil em Portugal*. Lisboa: Comité Português para a UNICEF, 1991.
- SINGER, Peter. *Como Havemos de Viver? A Ética numa Época de Individualismo*. Lisboa, DINALIVRO, 2006.
- SMITH, Adam. *Riqueza das Nações*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.
- SOARES, Mário. *Elogio da Política*. Lisboa: Sextante Editora, 2009.
- STERN, William. *Psicologia Geral*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1965.
- STRATHERN, Paul. *Karl Marx Portugal*. Editorial Inquérito, 2001.
- URRA, Javier, «O Pequeno Ditador. Da Criança Mimada ao Adolescente Agressivo, in *Quando os Pais São as Vítimas*, Lisboa, A Esfera dos Livros, 2007.
- WEBER, Max, *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Lisboa, Lisboa, Editorial Presença, 1983.
- XIBERRAS, Martine, *As Teorias da Exclusão: Para uma Construção do Imaginário do Desvio*. Lisboa, Instituto Piaget, 1993.

